مجلة مجمع اللغة العربية الأردني

العدد ٨١

صفاء النحو العربي من التأثيرات الأجنبية

الدكتورة صالحة حاج يعقوب

قسم اللغة العربية وآدابها

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

المقدمة:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق القول بأن القواعد النحوية العربية لا علاقة لها بالفكر اليوناني. وتستعرض الباحثة بعض الأدلة على عدم تأثّره بالثقافات الأخرى، ومن هذه الأدلة عملية الترجمة في العصر العباسي التي هي مفتاح أساس في تحوّل المعلومات الخارجية بغير العربية إلى العربية. وأمّا تقعيد النحو العربي فقد بدأ في عهد علي بن أبي طالب (رضي الله عنه). ومع ذلك فإنّ العرب أنفسهم نطقوا على السجيّة والطبيعة كما في بعض الأشعار القديمة التي تتضمن القواعد النحوية المرتجلة. وتستعرض الباحثة بعض الأمثلة للدلالة على أن ما وضع من نحو فهو من ابتكار العرب. وتستعرض بعض آراء العرب اللغوية كالقياس في بعض آيات القرآن الكريم والنثر والأشعار مما تساعدنا في إبراز المعلومات الصحيحة عن عملية تقعيد النحو العربي.

أصالة النحو العربي: إنّ نشأة النحو جاءت مرتبطة بالدراسات القرآنية ارتباطاً وثيقاً، ففيها أنزل وبه حفظت واستمرت وتطوّرت وبينهما أثر وتأثير. ومن أجل القرآن الكريم قام النحو يصحح ويضبط ويقعّد ويعلل ليفهم نصاً وتسلم لغة ويستقيم لساناً؛ فلذلك كانت نشأة النحو العربي بأيدي أوائل القرّاء لا غيرهم. والنحو كما هو معروف لدينا من أهم العلوم الأولى التي ظهرت ونضجت في القرنين الأول والثاني، وهو أحد الأركان التي شكّلت الحضارة الإسلامية. وممّا لا ريب فيه أن

نشأة النحو بدأت في عهد علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) حين أمر أبا الأسود الدؤلي بوضعه. وترى الباحثة أنّ النحو العربي من وضع العرب لأنه حدث في عهد علي (رضي الله عنه)، إذ قال أبو الأسود الدؤلي عند تقعيده للنقط: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن أتبعت شيئاً من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين".[1] أي إن إعراب الأسماء حسب مواضعها من الكلام إذا ابتدأ الكلام رفعها وإذا تقدّمت عليه النواصب تنصبها وإذا تقدّمت عليه الجوازم تجزمها وإذا تقدمها الجار تكسرها. والأصح من الأقوال أنّ واضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي بأمر من الإمام علي (رضي الله عنه) رغم وجود أقوال أخرى في واضعه.

وانتشرت عملية وضع القواعد النحوية بأيدي أوائل القرّاء وهم في الغالب من تلاميذ أبي الأسود الدؤلي: نصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز ويحيى ابن يعمر العدواني (ت ٦٩هـ) وعنبسة الفيل، وميمون الأقرن، وأمّا تلاميذ هؤلاء الذين قاموا بتطويرها فهم عبدالله بن أبي إسحق الحضرمي (ت ١١٧هـ) وعيسى بن عمر (ت ١٤٩هـ) وأبو عمرو بن العلاء (ت ١٥٤هـ) ويونس بن حبيب (ت ١٨٢هـ) والخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ) وسيبويه (ت ١٨٠هـ) وأكثرهم من البصريين فقد سبقوا إلى وضع النحو. ووجدنا أن هناك روايات تنسب النحو إلى نحاة الكوفية في زمن أبي الأسود مثل تلميذه سعد ابن شداد الكوفي الذي يعرف بـ (سعد الرابية) وتوبة الملاشي ومعاصر عاصم ابن أبي المقرئ (ت ١٢٧هـ) وحمدان بن أيمن الطائي المقرئ النحوي... وغيرهم ممن أخذ أبو جعفر الرؤاسي

---

١ السيرافي، **أخبار النحويين البصريين**، ط، ١، تحقيق محمد إبراهيم البنّا، (مصر: دار الاعتصام، ١٩٨٥م) ص ٣٥، شوقي ضيف، **مدارس نحوية**، ط٦، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥م) ص ١٧.

ومعاذ بن الهراء (ت ١٨٧هـ)[١]. وهذا دليل واضح على أن العلاقة بين القرآن الكريم واللغة العربية وثيقة، وبينهما صلة مترابطة وأثر وتأثير في أثر القرآن عاملاً ومعمولاً.

إنّ الدعوى التي تقول: إن أصالة النحو العربي وبداية نشأة النحو العربي تأثرت بفكر يوناني عن طريق ترجمة الكتب اليونانية إلى العربية دعوى يَخُفُّها الشّكّ والرّيب. والجواب عن ذلك: أنّ عملية ترجمة الكتب من اللغات الأجنبية إلى العربية بدأت في القرن الثاني أي في العهد العباسي رسمياً[٢]. والعصر العباسي في تلك الأيام هو المركز الأساسي في نقل المعلومات عن علوم اليونان إلى العربية. لأن هناك من المترجمين المشهورين في عهد المنصور وهارون الرشيد من (١٣٦هـ – ١٩٣هـ) ومنهم ابن المقفع وجورج جبريل ويوحان بن مسويك، وأهم الكتب المترجمة منها "كليلة ودمنة" من الفارسية إلى العربية و"السند هند" من الهندية إلى العربية وكتب لأرسطو "Categories" و"De Interpretatione" و"الماجستي" Majestee مما تتحدث عن النجوم وعلم الفلك. وبعد ذلك جاءت مجموعة أخرى من المترجمين ومنهم يوحان ويحي بتريك والحجاج بن يوسف بن المتّار (ت٢١٤هـ) وكوستا بن لوقا (ت ٢٢٠هـ) وعبد الماسح بن نعيمة (ت٢٢٠هـ) وحنين بن إسحق (ت ٢٦٠هـ) وإسحق بن حنين (ت٢٩٨هـ) وثابت بن قرة (ت ٢٨٨هـ)[٣]. وبعد ذلك بدأت عملية إعادة الترجمة في بعض الكتب مما قد ترجمت عليها، ومنها "الماجستي"(Majestee) و"كتاب الحكام الذهبية" لفيتوكوراس (pythogorus)،

---

١. حسن منديل العكيلي، **الخلاف النحوي**، (بغداد: دار الضياء، ٢٠٠٧م)، ص ١٢.

٢. أي في وسط القرن الأول لا يوجد عملية ترجمة رسمية كما في "بيت الحكمة" في العهد العباسي.

٣. أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، الجزء الثالث، (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٩م)، ص ٢٨٩.

وبعض الكتب لهيفوكرات (hippocrate) وكالين(galien) وكتاب تيموس الحضارة السياسية و"النظام"(the system) لأفلاطون وكتاب "المنطق" لأرسطو، من عمل حنين بن إسحق ومدرسته[١].

يتّضح لنا أنّ القواعد النحوية العربية في هذا العصر قد وُضعت وخُطّطت وصُنعت بأيدي القرّاء الذين عاشوا قبل هذا العصر، كما ذكرت الباحثة سابقاً في مقدّمة عن أصالة النحو العربي، وأن العرب من أوائل النحويين الذين صنعوا ووضعوا نحواً في العربية، فضلاً عن ذلك كانت عملية الترجمة ليست، كما زعم بعض المستشرقين، بسبب أن النحو العربي قد تأثّر بالكتب المترجمة من اليونانية إلى العربية، بل إن عملية الترجمة قد بدأت في أواسط العصر العباسي وليس قبل ذلك. أي بمعنى أن فكرة النحو العربي صافية عن أيّ من جوانب التأثرات بل كانت من فطنة العرب وذكائهم.

صفاء النحو من التأثيرات الأجنبية

بدأت دعوى تأثير الفكر اليوناني في النحو العربي بأيدي المستشرقين، والسؤال، لماذا اهتموا بذلك؟ فالجواب، لأنهم يعتمدون على نظرية العقل لا النقل، وهم يشكّكون في ظهور كتاب سيبويه "الكتاب" لأنه أول أثر نثري وصلنا في النحو بصورة مفاجئة على حدّ مزاعمهم؛ ولذا رأوا أن النحو ظهر في العراق بعد اعتمادهم على هذه المقدمة الخاطئة[٢]. رأى المحدثون أنّ هناك جوانب معيّنة تصل النحو

---

١. السابق نفسه، ص٢٩٠، وانظر: دمتري كوتاس، ***The** Greek Thought Arabic Culture –**Greece-Arabic Translation Movement in Baghdad an Early `Abbasid **Society***, (London: Routledge, 1998.) ، ص i.

٢. طلال علاّمة، **تطوّر النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة**، (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٣م)، ص ٩٧.

العربي بمنطق أرسطو وهي فكرة القياس والتعليل واستخدام المقولات وغير ذلك. وردّ عبده الراجحي هذا القول بإظهار العناصر المحددة التي تختص بالدرس النحوي اختصاصاً مباشراً، وهي أنّ التعريف عند أرسطو يختلف عن التعريف عند النحاة العرب[١] لأن التعريف عندهم لا ينطبق على التعريف الأرسطي، ولا تظهر من كتاباتهم أنهم كانوا على معرفة قوية ودليل منه أن كتاب سيبويه نفسه يكاد يخلو من التعريف على وجه العموم.

وذكر عبده الراجحي[٢] الفرق بين منهج التعليل بالمعنى إلى التعليل بقوانين التركيب إلى التعليل بكثرة الاستعمال عند العرب والتعليل الأرسطي بدأت به الأمثلة من كتب أرسطو "posterior analytics" و "de Intepretation". والتعليل عند أرسطو كما ورد في كتابه يرتبط بالمعرفة باستخدام الروح والعلة أو التعليل، مهما كان الناس لا يكتبون كتابة واحدة ولا ينطقون أصواتاً واحدة، ولكن التجارب العقلية واحدة للجميع. وقسّم أرسطو "العلة" إلى أربع علل: مادية وصورية وفاعلية وغائية، العلة المادية جواب عن: ما الشيء؟ والصورية عن: كيف؟ والفاعلية عن: مَنْ فعل الشيء؟ والغائية عن: لِمَ[٣]؟.

أما التعليل عند العرب فهو أساس في أصول البحث النحوي خاصة عند الخليل وسيبويه. وهذا التعليل يتطوّر شيئاً فشيئاً متّصلاً بالتعليل الأرسطي والتعليل الكلامي والفقهي حتى صار من غايات الدرس النحوي[٤]، وفي القرن الرابع الهجري ألّف بعض النحويين كتب الأصول في النحو منهم ابن السراج والزجاجي. وهذا ليس

---

١. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ص ٧٢.

٢. المرجع السابق، ص ٧٩.

٣. المرجع السابق نفسه.

٤. المرجع السابق نفسه، ص ٨٩.

بمعنى أن يكون تعليل النحاة هو تعليل أرسطو[١]. وأرسطو في الحقيقة لم يتناول أقسام الكلام الثلاثة: اسم وفعل ورابطة تناولاً مباشراً بل لقد عرض أرسطو للاسم onama وللفعل rhema والرابطة syndesmoi[٢] على أنّ هذا التقسيم "عقلي" ممّا رجّح الظن بأرسطيته. ويبدو أن هذا التقسيم لم يستمر في الدرس اليوناني، أما النحو العربي فقد استقرّ منذ سيبويه على القسمة الثلاثية: الاسم والفعل والحرف. ويختلف هذا التقسيم عمّا ورد في التقسيم اليوناني لأن الاسم والفعل والرابطة (الحرف) في النحو العربي تركز أكثر على عملية تقعيد القواعد النحوية حتى صارت هذه القسمة أساساً في تعليل العلل وأقيسة القياس، وأيّد M.g.carter هذه النقطة حيث يقول:

"The most obvious weakness of the Greek hypothesis is that it has never been confronted with Arabic grammar itself or rather, that the Hellenists have never defined the kind of Arabic grammar itself or rather, that the Hellenists have never defined the kind of grammar which they claim was borrowed from Greek"[3] .

وبعد ذلك يقوي قوله بهذه النقطة:

"Sibawayh and Aristotle have very different interest in *harf* which was identical with the Greek *fone asemos* but defined from a totally different point of view, Aristotle says that the

---

١. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ص ٨٨.

٢ . المرجع السابق، ص ٨٩.

3. Carter, **The Origins of Arabic Grammar**, translation of Les origins de la grammaire arabe, Revue des Etudes Islamiques 40 (Paris, 1972), translation by Philip Simpson. Copyright 2006 Ashgate Publishing Ltd.

particle has a definite function but no specific meaning while for Sibawayh the *harf* has a some kind of meaning (*jā`a li ma`nan*) but no specific function" [1].

وتعريف الاسم anoma عند أرسطو: صوت يدلّ دلالة عرفية على معنى، ولا يدل على زمن وليس لجزئه معنى[٢]. وأما سيبويه فعرّفه في كتابه عندما ذكر أن (فرس وإنسان)، وهي من الأمثلة التي يستعملها دائماً عند تقديم الأمثلة، لتأييد القول أن هناك عدم تأثّر بالفكرة اليونانية، إذ إن استعمال سيبويه للفعل في "الكتاب" يختلف عن استعماله عند أرسطو، حيث استخدم كلمة "ضرب" و "كتب" و "فعل". أما أرسطو فلم يستخدم كلمة tuptein أي (ضرب) في بعض ما كتبه بل استخدم *hugiainein* (to be healthy) و *badizein* (to walk) أي لا "ضَرَبَ" ولا "كَتَبَ" ولا "فَعَلَ"[٣].

ومهما كان زعم المستشرق A.Merx[٤] أن النحو العربي عند العرب متأثّر بمنطق أرسطو خاصة في مفاهيم الظرف (distintions of genres) والمحتويات (the concept of content) والحال (the concept of state)

1. Ibid, p.15.

٢. المرجع السابق، ص ٩١.

3. C.H.M Versteegh, **Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking**, (Leiden: E.J.Brill, 1977) , p 42.

4. As highlighted by G.Troupeau في باب "النحو" in **The Encylopaedia of Islam**, (eds) . C.E Bosworth (Leiden:E.J.Brill, 1993) vol V11, p. 913.

وهذا يعني عنده أنّ عنصر النحو عند أرسطو له أثر على النحو العربي. ومن جانب آخر رفض ج.تروفيو [1] (G. Troupeau) هذه الدعوى حيث قال[2]:

"*I have made the point that it is unlikely that Sibawayh, who died circa 796 a.d., would have known the logic of Aristotle and been influenced by it, and this for two reasons: the first being that the Hermeneutics and the poetics were not translated into Arabic until approximately a century after the death of Sibawayhi; the Hermeneutics by Ishaq Ibn Hunayn (d. 910), the poetics by Matta Ibn Yunus (d. 940). The second reason is that the grammatical terms used by these two translators, with a few exceptions, either do not exist in the work of Sibawayhi or differ significantly from the terms which he employs, as may be observed from the following list*"[3].

---

1. The work of Aristotle, having been translated first into Syriac and then into Arabic, was familiar in Muslim intellectual circles, as early as the ninth century. Futhermore, certain orientalists, in the study of the origins of Arabic grammar, have concluded that the first grammarians were influenced by Aristotlian logic, from which they would have borrowed fundamental grammatical concepts, in particular the well-known division of the '*partes orationis*' The logic of Ibn al-Muqaffa` and The origins of Arabic Grammar (G.Troupeau, 1981:1)
2. See G.Troupeau, **Lexique-Index du Kitab de Sibawayhi**,(Paris 1976) , p.12-13, translation by Philip Simpson. Copyright 2006 Ashgate Publishing Ltd.
3. Words 1)Letter :Ibn Ishaq called ustuquss, Sibawayh called harf, 2)Syllable: Ibn Ishaq called iqtidab, Ibn Matta called maqta`, Sibawayh called absent, (Conjunction: Ibls. called ribat, Sib. called harf `atof, 4)Article: Ibl. called wasila, Sib. called absent, 5)Verb: Ibl. and Matta called kalima, Sib. called fi`il.

ويبدو في هذا القول تأييد منه M.g.carter بأنّ النحو العربي لم يتأثر بالنحو اليوناني بل تأثّر بالقياسي الفقهي النحوي ولا شكّ أنّ القياس المقصود هنا ليس القياس الأرسطي الذي يسير من الكلمات إلى الجزئيات، وإنما كان قياساً لغوياً فطرياً أساسه كان قياساً على نمط القياس الفقهي الذي كان شائعاً قبل ترجمة العلوم اليونانية إلى العربية[١].

بعض الأمثلة على القياس النحوي العربي

أدركنا أن القياس ليس له شيءٌ في النحو العربي إلا في جزء بسيط من أصول النحو. وترى الباحثة أنه يدل على أنّ للنحو العربي استقلالاً عن التأثّر باللغات الأجنبية. وإنّما بدأ عمل القياس في عهد أبي إسحاق الحضرمي واتّسع هذا العمل على أيدي الخليل وسيبويه، إذ إن الخليل نظّم واستنبط قوانين النحو ودقائقه، وسلّط هذا العقل على قوانين العربية في النحو والتصريف[٢]. ومن المعلوم، أنّ مجموعة من القرّاء الأوائل كانوا من واضعي النحو، ولم تقف هذه العملية على هذا الحدّ فقط بل استمرّ تطوير النحو وقواعده كما يقول ابن سلام عن النحاة واستخدم عبارات تدل على التطوير في الدراسة النحوية، بقوله:[٣] "كان أول مَنْ بعج النحو ومدّ القياس وشرح العلل". من هنا يبدو أنّه الواضع الأول لعلم النحو وأوّل من اشتقّ قواعده وأول من طرد فيها القياس. ويؤيد أبو الطيب اللغوي ذلك بقوله: "فرّع عبدالله بن إسحاق النحو وقام وتكلّم في الهمز، حتى عُمل فيه

---

١. عباس حسان، **اللغة والنحو بين القديم والحديث**، القاهرة ١٩٧١، ص ٢٢.

٢. شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص٣٣.

٣. ابن سلام، **طبقات فحول الشعراء**، ص ١٤.

كتاب ممّا أملاه"[١]. وهناك عملية القياس التي صارت قاعدة تستعمل في تلك الأيام كما صحّح أبو إسحق الحضرمي مديحاً عند الفرزدق لبني مروان كما في المثال الآتي[٢]:

وعضُّ زمانٍ يابنَ مروان لم يدع من المال إلا مُسحتاً أو محرفُ

فالشاهد "محرفُ" اعترضه لرفعه قافية البيت وكان حقها النصب لأنها معطوفة على كلمة "مُسحتاً" المنصوبة. وكذلك قصيدة مدح بها الفرزدق يزيد بن عبد الملك على هذا النمط[٣]:

مستقبلين شمالَ الشام تضربنا بحاصبٍ كنديف القطن منثور
على عمائمنا يُلقى وأرحُلُنا على زواحف تُزجى مخُّها رير

فالشاهد "مخّهاريرُ" مشيراً إلى قياس النحو لأنه يتألف من مبتدأ وخبر

فغضب الفرزدق وهجاه بقصيدة على هذا النمط:

فلو كان عبدُالله مولىً هجوتُه ولكنَّ عبدَ الله مولى مواليا

فصحّحه أبو إسحق الحضرمي بقوله: "أخطأتَ أخطأتَ إنّما هو مولى موالٍ".

---

٤. أبو الطيب اللغوي، **مراتب النحويين**، ص ١٢.

١. شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص ٢٤

٢. المرجع السابق نفسه.

فالشاهد "مواليا" مشيراً إلى أنّ كلمة موال المضافة مجرى الممنوع من الصرف، إذ جرّها بالفتحة وكان ينبغي أن يصرفها قياساً على ما نطق به العرب من مثل جوارٍ وغواشٍ إذ يحذفون الياء منونين في الجر والرفع[١]. وكان يخالف القرّاء في سورة المائدة: ﴿والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما﴾ فكانوا يقرؤون (السارقُ والسارقةُ) بالرفع على الابتداء، بينما الخبر فعل الأمر، وجعله ذلك يقرؤهما بالنصب[٢] على المفعولية. وكذلك حدث اللحن في قوله تعالى: ﴿أن الله بريء من المشركين ورسوله﴾[٣] بكسر اللام في رسوله فالأحق "ورسولُه"، وهناك أخطأ اللسان لدى الحجاج بن يوسف الثقفي في قراءة قوله تعالى: ﴿قل إن كان ءاباؤكم وأبنآؤكم وإخوانُكم وأزواجُكم وعشيرتُكم وأموالٌ اقترفتموها وتجارة تخشون كسادَها ومساكنُ ترضونها أحبَّ إليكم من الله ورسوله﴾[٤] بضمّ أحبُّ والوجه أن تُقرأ بالنصب خبراً لـ "كان" لا بالرفع[٥].

هذه الأدلّة واضحة في أنّ القياس المعتمد أساس في بناء النحو العربي. ونرى بأن القياس بدأ ونشأ مع النحو حينما دعت الحاجة إليه في الشريعة، ثم أصبح منهجاً وطريقة سائدة في كثير من فروع المعرفة. وصار النحو كله قياساً، وعليه

---

١. سيبويه، **الكتاب**، تحقيق إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية،١٩٩٩م) ٣/٣٢٦، وشوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص ٢٤.

٢. ابن خالويه، **مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع**، (القاهرة: مكتبة المتنبي، ١٩٩٥) ص ٥٦-٥٧.

٣. التوبة، ٣.

٤. التوبة، ٩.

٥. الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م)، ص ٢٨.

المعمول في غالب مسائله، واستبحر القول في العلّة والتعليل والجدل النحوي، والخلاف النحوي والجدل الفقهي. وكما قال المخزومي: "أقل من البصريين رواية وحفظاً وسماعاً، فقد كان الكوفيون والبصريون جميعاً يعملون جاهدين على لقاء الأعراب، والسماع منهم، وعلى جميع الأشعار، وأخبار أيام العرب"[١]، وأيّد السيوطي هذا بالقول: "وهم علامون بأشعار العرب، ومطلعون عليها"[٢]. ومن ذلك يرى سعيد جاسم الزبيدي أنّ البصريين والكوفيين يقيمون القياس والسماع، وليس صحيحاً ما قيل عن مذهب البصريين إنّه قياسي، ومذهب الكوفيين إنّه سماعي"[٣]. وكان يبني القياس على الكثرة المطّردة من كلام العرب، مع نصه دائماً على ما يخالفه، ومحاولته في أكثر الأحيان أن يجد له تأويلاً نحو القياس في عطف المعرّف بالألف واللام على المنادى المرفوع أن يكون مرفوعاً نحو: "يا زيدُ والحارثُ" كما تقول العرب: "يا زيد والنصرُ" كما أنشد الأعرج في: "يا جبال أوّبي معه والطيرُ" فرفع، ويقولون: "يا عمرو والحارث". وقال الخليل هو القياس كأنه قال: "ويا حارث"[٤]. وتستعرض الباحثة بعض الأعمال الظاهرة والمحذوفة ومنها: قوله تعالى: ﴿لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك والمقيمين الصلاة والمؤتون الزكاة﴾[٥]، الشاهد في كلمة "المقيمين الصلاة" بالنصب، ولو كانت معطوفة على ما قبلها لكان حقها الرفع، ويقول

---

١. مهدي المخزومي، **مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**، ط٣، (بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٦م)، ص ٣٨٠.

٢. السيوطي، **الاقتراح**، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)، ص ٢٠٢.

٣. سعيد جاسم الزبيدي، **القياس في النحو العربي نشأته وتطوّره**، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٧م)، ص ٧٦.

٤. ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، المجلد الثاني، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، (بيروت: دار الفكر، ١٩٩٨م)، ٢/ ٢٤٤-٢٤٥.

٥. النساء، ١٦٢.

الخليل إنها منصوبة بفعل محذوف قصداً للثناء والتعظيم، كما في قول الشاعر في الافتخار عن أمية بن أبي عائد:

ويـــــأوى إلـــــى نســـــوةٍ عُطّـــــلٍ وشُـــعثاً مراضـــيعَ مثـــلَ السّـــعالى

"شعثا" منصوبة بإضمار فعل لا يصحّ إظهاره لأن ما قبله دلّ عليه فوجب حذفه على ما يجري عليه تعبيرهم في الذم والمدح[١].

روى الخليل: يقول الناس: (إنّ بك زيدٌ مأخوذ) أي "إنّه بك زيد مأخوذ" قياساً على ما أنشد ابن صريم اليشكري[٢].

ويومـــــاً توافينـــــا بوجـــــه مقسّـــــم كـأنْ ظبيـةٌ تعطـو إلـى وارق السّـلَمْ

وقول الآخر:

ووجـــــــهٌ مشـــــــرقُ النّحـــــــر كـــــــأنْ ثـــــــدياه حقّـــــــانِ

القاعدة العامة في الحال دائماً يأتي مصدراً نكرةً، منع القياس دخول الألف واللام عليه نحو "ذهب زيد المشيَ" بالنصب على الحال، وإنما يقال "ذهب زيد ماشياً"، لو وجدت فحكمه شاذّ عن قول العرب "أرسلها العراك"[٣]. واستعمال "ما

١. شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص٤٠، وهذا على قطع الصفة فإنّه منصوب بفعل المقدّر أي أذمُّ شُعثاً" وهذا يجوز. وأما القراءة عند سيبويه فهي: ويأوى إلى نسوةٍ عُطّلٍ * وشُعثٍ مراضيعَ مثلَ السّعالى، حيث عطف "شُعثٍ" على "عطّلٍ" بالواو لا الفاء، لأن الفاء تفيد التفرقة. سيبويه، **الكتاب**، ٤٦٧/١.

٢. سيبويه، **الكتاب**، ١٣٤/٢.

٣.السابق نفسه، ٤٤٠/١.

النافية" استعمال ليس في رفع اسمها ونصب خبرها في مثل "ما زيد منطلقًا" ثم يعقب بلغة تميم فيها وأنها لا تعملها، يقول سيبويه: "وأما بنو تميم فيجرونها مجرى "أما" و"هل"، وهو القياس لأنها ليست بفعل، وليس "ما" كـ"ليس" حقيقي. ولا يكون فيها إضمار، أما أهل الحجاز فيشبهونها بـ"ليس"، إذ كان معناها كمعناها"[1]. وهناك الأمثلة الأخرى – مما تفكر الباحثة- بأن القياس النحوي ربط بالبنية السطحية والبنية العميقة في النحو التّحويلي ممّا قدّمه نعوم تشومسكي منها:

أ- سبق النفي على الوصف[2]:

غيـــــرُ لاهٍ عـــــداك، فـــــاطّرح اللهْـــــــــــوَ، ولا تفتـــــــــــرر
غيـــــر مأســـــوف علـــــى زمـــــنِ بعـــــــــــــارضٍ سَـــــــــــلْم

غير قائم الزيدان، ما قائم الزيدان، ليس قائم الزيدان

ب- الوصف من نوع صيغة مبالغة[3]:

خبيـــر بنـــو لِهـــب، فـــلا تـــكُ ملغيـــا مقالـــة لِهبـــيٍّ إذا الطّيـــر مـــرّت

ج- تقديم الخبر جوازاً[4]:

قام أبوه زيد:

---

١. ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ١/٢٣٥-٢٣٦.
٢. المصدر السابق، ١/١٥١.
٣. المصدر السابق،١/١٧٩.
٤. المصدر السابق نفسه.

قــد ثكلــت أمّــه مــن كنــتَ واحــدهُ وبــات منتشــباً فــي بُــرثُنِ الأســد

أبوه منطلق زيد:

إلــى ملــكٍ مــا أمُّــه مــن محــاربٍ أبــوه، ولا كانــت كليــبٌ تصــاهره

د- تقديم الخبر وجوباً[1]:

في الدار صاحبها:

أهابُــك إجــلالاً، ومــا بــك قــدرة علــي، ولكــن مــلء عينــي حبيبهــا

هـ- يجوز حذف المبتدأ أو الخبر إذا دلّ على المحذوف[2]:

أزيد قائم / نعم زيد قائم:

قال تعالى: ﴿واللائي يئسن من المحيض من نسائكم...﴾

و- تعدّد الخبر[3]:

هذا حلوٌ حامض/ زيد قائم ضاحك.

قال تعالى: ﴿وَهُوَ الغَفُورُ الوَدُودُ ذُو العَرْشِ المَجِيدُ﴾

---

١. ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، ١٨٩/١.

٢. المصدر السابق، ١٩٣/١.

٣. المصدر السابق، ٢٠١/١.

وأحسَّ بعض القدماء في وضوح طوابع الكوفيين: "لو سمع الكوفيون بيتاً واحداً فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلاً وبوّبوا عليه"، وقالوا: "عادة الكوفيين إذا سمعوا لفظاً في شعر أو نادر كلامٍ جعلوه باباً أو فصلاً"[1]. وعلى أنه ينبغي أن نعرف أن المدرسة البصرية حين نحّت الشواذ عن قواعدها لم تحذفها ولم تسقطها بل أثبتتها أو على الأقل أثبتت جمهورها، ناقدة في كثير منها إلى تأويلها، حتى تنحِّي عن قواعدها ما قد يتبادر إلى بعض الأذهان من أن خللاً يشوبها، وحتى لا يغمض الوجه الصحيح في النطق على أوساط المتعلمين؛ إذ قد يظنون الشاذ صحيحاً مستقيماً، فينطقون به ويتركون المطّرد في لغة العرب الفصيحة وتصاريف عباراتهم وألفاظهم.

وهناك بعض الأمثلة إشارة إلى سجيّة العرب في كلامهم كما أنشد ابن امرئ القيس في الشعر:

وَلَوَ أنّ مَا أسْعَى لأدنَى مَعِيشَةٍ كَفَاني وَلَمَ أَطلُبْ قَلِيلٌ مِنَ المَالِ

فالشاهد هنا "قليلٌ" والعامل "كفاني" و "ولم أطلب" أي ارتباط التنازع الوثيق بفكرة العامل، لئلاّ يلتقي مؤثِّرانِ على مؤثَّرٍ فيه، وجود نصوص عربية أصلية تؤيد بعضاً من تراكيبه غير مصنوعةٍ. وجود عاملين أو أكثر، ويشترط أن يكون بينهما ارتباط بالعاطف مطلقاً. هذا التركيز على النقاط الأساسية التي تتضح بها فكرة

١. شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص١٦٢.

التنازع[١] وارتباط ذلك بفكرة التأثير والتأثّر. وهذا دليل واضح أن فكرة النحو بدأت منذ زمن قبل الخليل وسيبويه أي أن امرأ القيس قد تقدّم على الخليل وسيبويه وأقرانهما من هذه الجهة في الترتيب الزماني، ومن هذه الجهة في ترتُّب "القواعد" على النصوص. هذا بمعنى أنّ الصورة المنطقية تظهر في المركب السطحي أي كل العناصر من التراكيب العميقة تظهر في التركيب السطحي. ومن ذلك، نرى أنّ دور الجانب الداخلي يعبّر عن الفكر لتعبير "معنى" حين تعتمد على عدد من "الافتراضات" الأساسية التي تكون فيها. وكما ذكر عبده الراجحي[٢] بأنّ الجانب الداخلي ممّا قدّمه تشومسكي يتضمّن "الجانب الحدسي"[٣](intuitive) في العمل النحوي. وهذا يماثل قول امرئ القيس إن مرفوعاً وعامله "قليلٌ" والعامل "كفاني" لأن "لم أطلب" تحتاج إلى الفاعل أو المرفوع أي فهمنا من ذلك أن هناك ارتباط التنازع الوثيق بفكرة العامل، فكيف فرض النحاة أن العامل لـ "قليلٌ" هي "كفاني" وليس "ولم أطلب"؟ هذه كلها تعود إلى قضية "الافتراضات" مما لها رابطة بالقدرات الأساسية للعقل الإنساني كما رأى المذهب الديكارتي[٤] وهي قدرات عامّة بين الناس ودراسة النظام الأساسي الذي تتولّد به قوانين البنية العميقة قبل تحويلها إلى

---

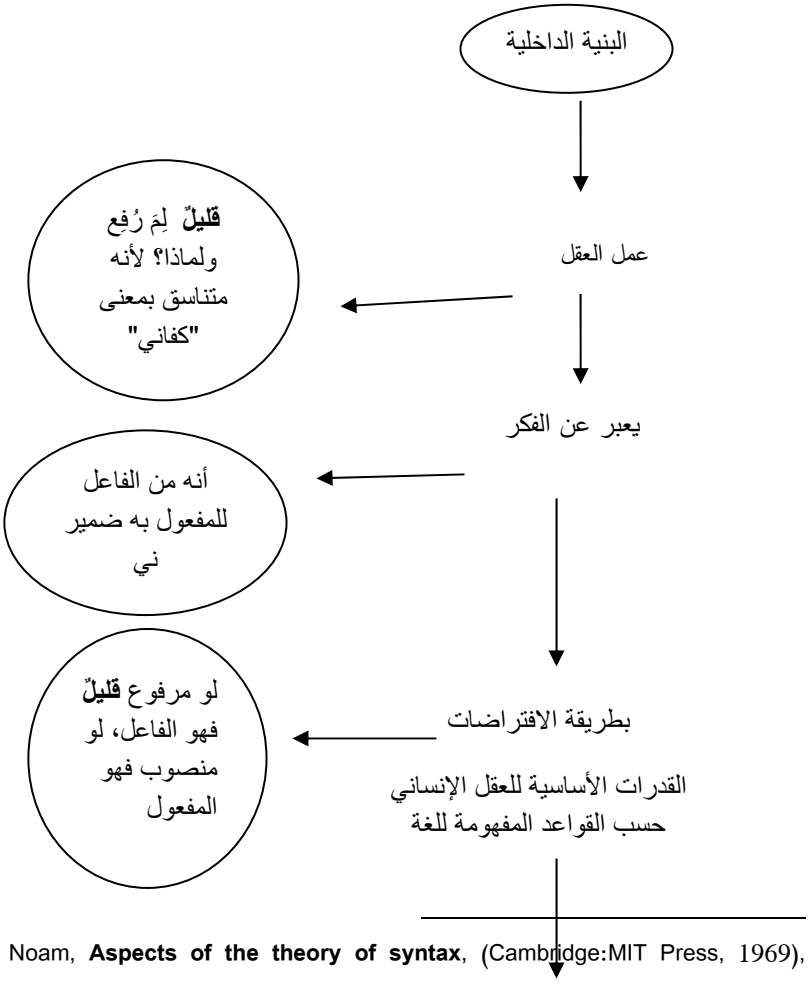
٢. بعض النحاة يرون أنّه ليس من باب التنازع، لأن شرط التنازع أن تتوجه العاملات على معمول واحد ويكون المعنى صحيحاً.

١. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م)، ص ١٢٥.

3. Based on what one feels to be true even without conscious reasoning; instintive

٣. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، ص ١٢.

الكلام السطحي ثم تنتقل إلى فكرة الكليّات (universal)[1] ويمكن أن نصورها كالآتي:



1. Chomsky, Noam, **Aspects of the theory of syntax**, (Cambridge:MIT Press, 1969), p. 159.

تتولد قوانين البنية العميقة هذه
لتُعبر عن البنية السطحية

و . . ر.ي ر ر : الفكر والتعبير الذاتي أي يعبر عن شكلها الفيزيقي أو أصوات وأيضاً يسمى بالبنية السطحية مما سماه النحو التحويلي، أي يهتم بالقوانين التي تحد البنية التحتية وترابطها بنية السطح. والبنية التحويلية مما يراها الوصفيون في ذلك الموطن[1]:

١- قضية الأصلية والفرعية: كما في قول الشاعر:

فلو كان عبدُالله مولىً هجوتُه ولكنَّ عبدَالله مولى مواليا

فصحّحه أبو اسحق الحضرمي بقوله فقال: "أخطأتَ أخطأتَ إنّما هو مولى موالٍ".

إنّ كلمة "موالٍ" جرّها بالفتحة وكان ينبغي أن يصرفها قياساً أو أصلاً على ما نطقت به العرب من مثل جوارٍ وغواشٍ إذ يحذفون الياء منونين في الجر والرفع[2].

٢- قضية العامل: كما في قوله تعالى: ﴿أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾، فالأحق "ورسولَه"، لأنه عاطف على معمول الناصب أي "الله".

٣- قواعد الحذف:

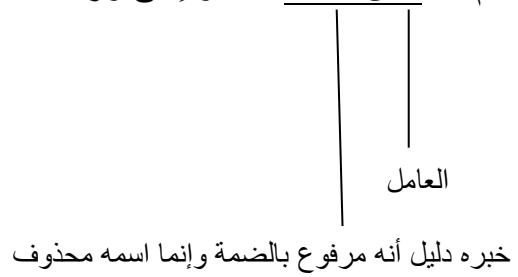
---

١. عبده الراجحي، **النحو العربي والدرس الحديث**، ص ١٤٤.

٢. سيبويه، **الكتاب**، ٣٢٦/٣، شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، ص ٢٤.

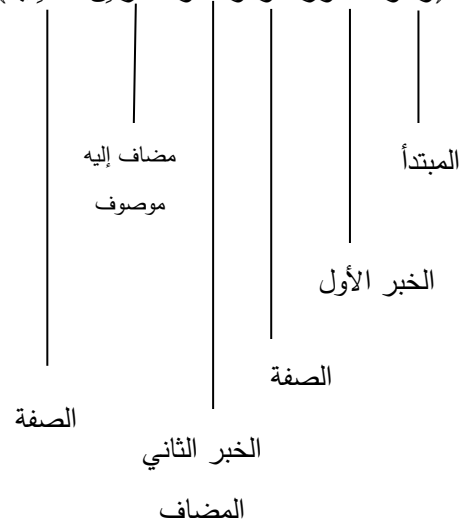
كقول الناس: (إنّ بك زيدٌ مأخوذ)، أي "إنّه بك زيد مأخوذ" قياساً على ما أنشد ابن صريم اليشكري[1].

ويومـــاً توافينـــا بوجـــه مقسّـــم كـأنْ ظبيـةٌ تعطـو إلـى وارق السّـلَمْ



٤- قواعد الزيادة

ومنه تعدّد الخبر كما في قوله تعالى: ﴿وَهُوَ الغَفُورُ الوَدُودُ ذُو العَرْشِ المَجِيد﴾[2]



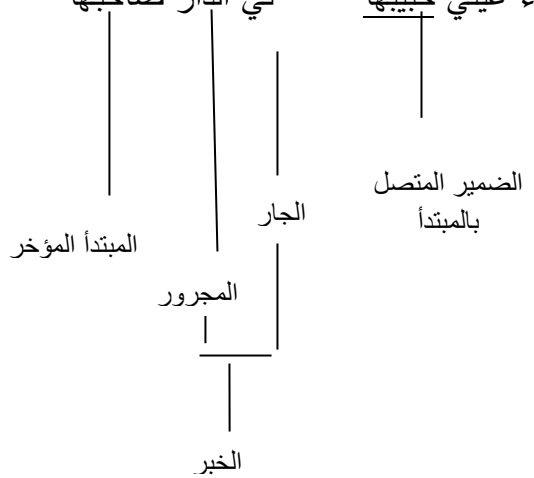
٣. المرجع السابق، ص ٤١.

١. البروج، ١٤.

٥- قواعد إعادة الترتيب: يجب تقديم الخبر إذا كان المبتدأ متصلاً بالضمير نحو "في الدار صاحبها" قياساً على هذا الشعر:

أهابُــك إجــلالا، ومــا بــك قــدرة علــي، ولكــن مــلء عينــي حبيبهــا

فالشاهد "ملء عيني حبيبها" في الدار صاحبها



ومن الأمثلة السابقة نلاحظ أن قواعد النحو العربي تبدأ من قدرة تفكير العرب نفسها، والأدلة المطروحة دليل واضح أن لكل سبب مسبباً أو العلة لها معلول. ويتجلّى لنا مما طرحنا بأنّ الدعوة إلى أنّ بدايات النحو العربي تأثّرت بالفكرة اليونانية شيء مردود وغير دقيق.

الخلاصة

وبعد الملاحظات عن هذا الموضوع وجدنا أنّ بداية نشوء النحو العربي كانت على أيدي حذّاق العرب ولم يتأثر بالثقافات الأخرى. لذلك استعرضت الباحثة دليلاً

عن عملية الترجمة التي كانت تحدث في العصر العباسي. وأما عملية تقعيد القواعد النحوية فقد بدأت قبل ذلك، أي في عهد علي بن أبي طالب (رضي الله عنه). وكذلك استخدمت الباحثة رأي نعوم تشومسكي في البنية العميقة والبنية السطحية حين تحدّث عن عملية التفكير داخلياً وخارجياً ذاتياً. ورأت الباحثة أنّ هذه النظرية تناسب عملية إخراج القواعد النحوية في العربية. لذلك، استعرضت بعض القواعد النحوية القياسية مما طُبّق لدى النحاة القدماء منها قضية الأصلية والفرعية وقضية العامل والحذف والزيادة والإبدال وتناسقها مع نظرية تشومسكي. وعلى ضوء هذه الأمثلة، أدركت الباحثة بأن عملية تقعيد النحو العربي لا علاقة لها بالفكرة اليونانية ولا بتأثير مباشر منها. وأن قول أرسطو عن تقسيم الكلام إلى: "فعل" و"اسم" و"حرف" لا علاقة له بباب النحو العربي وقواعده، بل هذا التقسيم لم يستمر في الدرس اليوناني.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- حسان، تمام، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٩٢م).
- ابن سلام، **طبقات فحول الشعراء**، ط٢، تحقيق محمود محمد شاكر، (القاهرة: مطبعة المدني، ١٩٧٤م).
- ابن خالويه، **مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع**، (القاهرة: مكتبة المتنبي، ١٩٩٥).
- أبو الطيب اللغوي، **مراتب النحويين**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة: مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، د.ت).
- أمين، أحمد، **ضحى الإسلام**، الجزء الثالث، (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٩م).
- حسن منديل العكيلي، **الخلاف النحوي**، (بغداد: دار الضياء، ٢٠٠٧م).
- الراجحي، عبده، **النحو العربي والدرس الحديث**، (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م).
- الزبيدي، **طبقات النحويين واللغويين**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م).
- سعيد جاسم الزبيدي، **القياس في النحو العربي نشأته وتطوّره**، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٧م).

- سيبويه، **الكتاب**، تحقيق إميل بديع يعقوب، (بيروت: دار الكتب العلمية،١٩٩٩م).
- سيد، صبري إبراهيم، **تشومسكي فكره اللغوي وآراء النقاد فيه**، (إسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٩م).
- السيرافي، **أخبار النحويين البصريين**، ط١، تحقيق محمد إبراهيم البنّا، (مصر: دار الاعتصام، ١٩٨٥م).
- السيوطي، **الاقتراح في علم أصول النحو**، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م).
- ابن عقيل، **شرح ابن عقيل**، المجلد الأول، تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، (بيروت: دار الفكر، ١٩٩٨م).
- ضيف، شوقي، **المدارس النحوية**، ط٦، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥م).
- طلال علاّمة، **تطوّر النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة**، (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٣م).
- عباس حسان، **اللغة والنحو بين القديم والحديث**، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٧١م).
- مهدي المخزومي، **مدرسة الكوفة، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**، ط٣، (بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٨٦م).
- نهاد الموسى، **نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث**، (الأردن: مكتبة وسام، ١٩٨٧م).

المراجع الأجنبية:

- Chomsky, Noam, **Aspects of the theory of syntax**, (Cambridge:MIT Press, 1969).
- Gutas, Dimitri, **Greek Thought Arabic Culture –The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad an Early `Abbasid Society**, (London: Routledge, 1998).
- C.H.M. Versteegh, **Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking**, (Leiden: E.J.Brill, 1977).
- **The Encylopaedia of Islam**, (eds). C.E Boswort (Leiden:E.J.Brill, 1993) vol V11.
- G.Troupeau, **Lexique-Index du Kitab de Sibawayhi**, (Paris, 1976), translated by Philip Simpson. Copyright 2006 Ashgate Publishing Ltd.
- Carter, **The Origins of Arabic Grammar**, translation of Les origins de la grammaire arabe, Revue des Etudes Islamiques 40 (Paris,1972), translated by Philip Simpson. Copyright 2006 Ashgate Publishing Ltd.

أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها

الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية

في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية

الدكتور عوني صبحي الفاعوري

المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية

الجامعة الأردنية

الملخص

لقد بحثت في هذه الدراسة تحليل الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي بتايوان، وقد تبيّن أن أسباب هذه الأخطاء لا تعود إلى الأسباب الثلاثة الرئيسة المتمثلة باللغة الأم واللغة العربية وأخطاء الطلبة أنفسهم، ولكنها تجاوزتها إلى مشكلات تتعلق بالمناهج ومحتوياتها، وعدد الساعات الدراسية والأساليب الحديثة والأجهزة والنظريات الحديثة وغياب البيئة اللغوية والهدف الذي يسعى الطالب من خلاله لتعلّم اللغة العربية. وطرحت بعض طرق العلاج والتوجيهات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء، ولا سيما أركان العملية التدريسية: المدرّس والطالب والمنهج، ولا بدّ من زيادة التعاون ما بين جامعة جين جي والدول العربية وجامعة الدول العربية لمساعدتها في هذا المضمار.

كما لاحظت أن أعلى نسبة وقوع للأخطاء كانت في الناحية النحوية ثم الدلالية والصرفية، إذ إن هذه المستويات لا تتوافر عليها اللغة الصينية مما يجعل الطالب يخلط ما بين اللغة الأم واللغة المستهدفة. وعلى الرغم من ذلك فإن طلبة قسم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة يعدّون من الطلاب الجيدين باللغة العربية لأنهم قضوا سنة في إحدى البلاد العربية مثل الأردن وتونس والسعودية والكويت وغيرها من الدول. بالإضافة إلى وجود مدرّسين عرب طيلة السنوات الماضية في الجامعة ممّا يتيح لهم فرص الاحتكاك مع العرب في غياب البيئة اللغوية المناسبة. كما لاحظت أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور. ولاحظت زيادة أعداد الطالبات على أعداد الطلاب الذكور، وهذه ظاهرة تتشابه مع كل لغات العالم.

وبعد، أرجو أن تسهم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على أهمية تدريس اللغة العربية في تايوان، وأن يقوم الباحثون والمهتمون بالنظر في هذه الدراسة كي تساهم في دعم جهود القسم الرامية لرفع مستوى الطلاب باللغة العربية، وأن يقوم الزملاء الآخرون باستكمال جوانب أخرى من مشكلات تعلم العربية للناطقين بغيرها، خدمة للطالب واللغة العربية سواء بسواء.

Abstract

Fourth year students writing mistakes in the Arabic Department at Chengchi University in Taiwan: An Analytical Study This study aims at analyzing the writing mistakes made by fourth year students in the Arabic Department at Chengchi University in Taiwan. The results of the study showed that the mistakes made do not relate to the three main reasons represented in the mother language, the Arabic language and the mistakes of the students but exceed them to problems related to curricula and their content, the number of teaching hours, the modern methods and theories used, and the absence of the language environment and the reason why the student wants to learn Arabic. The researcher has proposed some remedy methods and necessary guidance to deal with these mistakes especially when it comes to the milestones of the teaching process which include: the instructor, the student, and the curriculum. Cooperation between Chengchi University and the Arabic countries and the Arab League is a must to provide assistance in that regard.

The study showed that the majority of mistakes were in the grammar, the semantic (indicative), and the morphological aspects because these aspects are not present in the Chinese language which creates confusion between the source language and the target language. Nonetheless, the fourth year students are considered good in the Arabic language because they spent one year abroad in one of the Arabic countries like Jordan, Tunisia, Saudi Arabia, Kuwait and other Arab countries and the presence of Arab instructors at the University which gives the students the opportunity to interact with Arabs in the absence of the adequate language environment. The study also showed that the performance of female students is better than male student, and that the number of female students exceeds the number of male students which reflects a phenomenon that spreads in many languages in the world.

المقدمة:

تقوم هذه الدراسة على تحليل الأخطاء التحريرية التي يقع فيها الطلبة الصينيون من دارسي اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان. وكنت في بادئ الأمر أود دراسة كل الأخطاء التي يقع فيها طلبة السنة الرابعة الذين سيتخرجون في هذا الفصل، ولكن كثرة الأخطاء في جميع المهارات، وصعوبة حصرها دفعتني للبحث في الأخطاء التحريرية، علما بأن الأخطاء تقع في المهارات الأربع وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة.

لقد اعتمدت في هذه الدراسة على إجراء بحث ميداني على طلبة السنة الرابعة الخريجين الذين سيكونون في الميدان بعد فترة قريبة، والفئة المستهدفة هم طلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي.

إن حاجة من يتعلم اللغة العربية من الصينيين تختلف كثيراً بوصفها لغة ثانية، وتزداد الخطورة؛ إذ إن بعض هؤلاء الخريجين يعمل في المجال الدبلوماسي والسياسي والعسكري والترجمة، وبعضهم الآخر يعمل في مجالات اقتصادية أو رياضية أو إعلامية. وقد تسبّب هذه الأخطاء أضراراً متنوعة كلاً في مجالها.

ومن الأسباب التي دفعتني للقيام بهذه الدراسة الميدانية والخوض فيها:

١– توافر عدد كبير من الطلبة الصينيين الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة جين جي ومركز اللغات في كلية الدفاع الوطني التابع للقوات المسلحة في تايوان.

٢- وجود مشكلة تستحق الاهتمام، فهي ظاهرة تحتاج إلى بحث شامل، ودراسة متخصصة وتحليل منهجي.

٣- يمكن أن تقدم هذه الدراسة العملية مساعدة لمدرسي اللغات في التعرّف على أسباب الخطأ، ومن ثم يحاولون تداركها عند تأليف الكتب، ووضع المفردات اللغوية والمناهج.

٤- الإقبال على دراسة اللغة العربية في جميع أنحاء العالم خلال العقد الماضي.

٥- الاستفادة من الدراسات اللغوية المقارنة في تعليم اللغة العربية لتمكّن الطلاب من امتلاك المهارات الأساسية وتجنّب المشكلات التي تنجم مستقبلاً.

٦- وجودي كمدرّس في جامعة جين جي ومركز اللغات في الدفاع الوطني التايواني، ورغبتي في تقديم شيء يفيد الطلاب ويخدم اللغة العربية.

هذه الأمور مجتمعة كانت دافعاً ومشجّعاً لي للقيام بهذه الدراسة العلمية للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة وتقديم المساعدة ووضع الحلول لهذه المشكلة.

اللغة العربية في الصين: لمحة تاريخية

تضرب العلاقات الصينية العربية بجذورها عبر القرون. فقد اتفقت المصادر الصينية والإيرانية والرومانية على أن العلاقات العربية الصينية تعود إلى عام ١٤٩ قبل الميلاد. وهذا يختلف عمّا يتصوّره بعض الناس من أن الصين عرفت اللغة العربية بعد الفتح ودخول الدين الإسلامي، كما هو الحال بالنسبة للبلاد التي فتحت شرقاً وغرباً بعد الفتوح الإسلامية.

وقد عرف منذ ذلك الوقت طريقا الحرير والبخور، لأن القوافل كانت تمر في الطريق البري محملة بالحرير الصيني الذي كان من أشهر بضائع الصين. وأما الطريق الثاني الذي استعمل بعد عدة قرون من الاتصال فهو الطريق البحري الذي سُمّي بطريق البخور، لأن التجار العرب كانوا يحملون البخور العربية والهندية مع البضائع الأخرى إلى الصين. وقد اقتصرت اللغة العربية قبل الإسلام على وجود عدة مترجمين يقومون بالترجمة للوفود والتجار.

أمّا بعد الإسلام، فقد استوطن كثير من العرب والعجم الصين، سواء من التجار أو النازحين، وأسّسوا تراثاً اجتماعياً له عاداته ولغته وكذلك الدين والعلوم. فقد أصبحت اللغة العربية لغة القوميات العربية والفارسية والتركية نظراً لأنهم مسلمون. بل يمكن أن نقرّر أن العرب الذين استوطنوا الصين قد أصبحوا عنصراً أساسياً في تكوين قومية خوي المسلمة، فلم ينسوا لغتهم، ولم يتهاونوا في تعليمها لأولادهم. وقد عرفوا بين الصينيين باسم داتشي، وقد وصلت كثير من الجاليات المسلمة إلى الصين في أثناء حكم أسرة يوان المنغولية إثر سقوط بغداد على يد المغول. فوصل أكثر من مليونين من العرب والفرس، وكان أكثرهم من الجنود والصنّاع والفنّيين والعلماء والمثقفين. وما زالت بعض العائلات الصينية تحمل اسم ما Ma اختصاراً لاسم محمود، وMu اختصاراً لاسم محمد، وDen دين. وبذلك تكوّنت جاليات صينية من أصول عربية.

وقد ذكر ابن بطوطة أن المسلمين بنوا في الأحياء السكنية مساجدهم التي يقومون فيها بالعبادة، ومدارسهم التي كان أولادهم يتعلمون فيها.

أما في الوقت الحاضر، فقد أصبح التعليم الديني الخاص بالمسلمين يقتصر على المعاهد الإسلامية المنتشرة في أنحاء الصين، إذ وصل عددها إلى أحد عشر معهداً، اثنان منها في العاصمة بكين، وبعض المدارس الصغيرة في المساجد لتعليم اللغة العربية والدين الإسلامي لأبناء المسلمين، وتوجد الآن سبع جامعات ومعاهد عليا تدرس اللغة العربية. أما في جزيرة تايوان (موضوع الدراسة) فيوجد فيها قسم لتدريس اللغة العربية في جامعة جين جي في العاصمة تايبه، ومركز اللغة التابع لكلية الدفاع الوطني والسياسة، بالإضافة إلى ستة مساجد تتوزع على أنحاء تايوان، منها اثنان في العاصمة التايوانية، وتبلغ الجالية المسلمة في تايوان أكثر من ستين ألف مسلم. في حين يبلغ عدد المسلمين في الصين أكثر من (٣٥) خمسة وثلاثين مليون مسلم يتركّزون في جنوب غرب الصين.

تستعمل اللغة العربية في عدة مجالات، وسوف يقتصر حديثي هاهنا على تايوان (موضوع الدراسة) إلا أن الصين تعدّ متقدمة كثيراً في شتّى استعمالات اللغة العربية. ففي تايوان كان هناك قسم في الإذاعة يبث باللغة العربية منذ خمسين عاماً إلا أنه توقف الآن.

كما تستعمل اللغة العربية في المجال الدبلوماسي، إذ تعدّ الجامعة والمعاهد أشخاصاً للعمل في السفارات والمكاتب التجارية في الدول العربية، وبخاصة في الأردن والسعودية وعُمان ودول الخليج العربي.

ومن القطاعات المهمة المجال الاقتصادي، فالشركات الصينية العاملة في الدول العربية تقوم بتوظيف الصينيين الذين يجيدون اللغة العربية. ومما يجدر ذكره أن جميع القائمين بالعمل في هذه المؤسسات هم من الصينيين الذين درسوا اللغة العربية وخاصة في الأردن والسعودية وتونس ومصر.

اللغة العربية واللغة الصينية

تختلف اللغة العربية عن اللغة الصينية اختلافاً كبيراً، وهذا ما يوقع الدارسين في أخطاء كثيرة ومتنوّعة. وقد استطعت أن أتلمّس بعض هذه الفروق من خلال تدريسي للطالب وسؤالي زملائي الصينيين الذين يدرّسون في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي، وبعض القراءات عن اللغة الصينية، وفيما يتعلّق بالنظام الصوتي فإنهما يختلفان اختلافاً كبيراً، فاللغة الصينية تعتمد على نظام المقاطع الصوتية، أما اللغة العربية فهي تعتمد على نظام الحروف، ولذلك يصعب على الطالب الصيني النطق بالحروف الحلقية مثل الخاء والحاء والقاف والعين والغين. فهو ينطق حرف الراء لامًا، وحرف الحاء هاءً، وحرف العين ألفًا.

وعلى المستوى الصرفي فإن اللغة العربية اشتقاقية، إذ يمكن اشتقاق الأفعال والأسماء من مصدر واحد. أما الصينية فلا يوجد فيها صرف، ولكنها تعتمد على نظام المقاطع، وهي كثيرة جداً تزيد على الألفين، وتعبّر عن العلاقات النحوية بين الكلمات في الحالة الواحدة.

وعلى المستوى النحوي، فاللغة العربية لغة سامية جنوبية، فيما اللغة الصينية تنتمي إلى أسرة اللغات الهان وهي اللغة الفصحى الرسمية في الصين. ولذلك تتشكل قواعد النحو في اللغة العربية من تغيير المصدر وصرف الكلمات والحركات في نهاية كل كلمة.

أما اللغة الصينية فليس فيها تصريف، وينوب ترتيب المقاطع عن ذلك ليشكّل العلاقات بين كلمات الجملة. كما يكثر في اللغة العربية استعمال حروف الجر وحروف العطف، وأما اللغة الصينية فيكثر فيها استعمال الأفعال، كما أن أدوات الاستفهام تأتي في العربية في أول الجملة بينما تأتي في نهاية الجملة في اللغة الصينية.

هذه ملامح سريعة أوردتها للوقوف على حدّ الاختلاف بين اللغتين، وبالتالي وقوع الطلاب في العديد من الأخطاء وعلى شتّى المستويات. ولذلك فإن علم اللغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطاء عند تعلّم اللغة الأجنبية؛ فالبحث الذي أقوم به هو عمل تطبيقي Applied Linguistics إلا أنني ألجأ كثيراً إلى التحليل التقابلي Contrastive Analysis، كما أسلفت، عند المقارنة بين اللغتين؛ وذلك للوقوف على الأخطاء وتحليلها ومن ثم محاولة وضع الحلول لها، لأننا نعرف أن اللغتين تنتميان إلى أسرتين مختلفتين، وتتأثر كل منهما بالبيئات الاجتماعية والثقافية والدينية والعادات والتقاليد الخاصة بكل منهما. وبالتالي انعكس ذلك كله على الأسلوب اللغوي لكل منهما.

ولذلك سألجأ عند تحليل الأخطاء إلى مقابلها في اللغة العربية أي على أساس التحليل التقابلي الذي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاماً بنظام، مثل التقابل الصّوتي، أو التقابل الصّرفي، أو التقابل النحوي. وسوف أبرز ذلك من خلال جداول تثبيت الأخطاء وتصحيحها.

ومع ذلك فإن هناك اتجاهاً يفضل استخدام المنهج التحويلي؛ لأنه يعين على اختصار الاختلافات وإرجاعها إلى بنية عميقة متشابهة بين اللغتين، كما أنه يبرز قيمة الكليات اللغوية في تعليم اللغة.

نظرية تحليل الأخطاء

إن عملية اكتساب اللغة أو تعلّمها هما وجهان لعملة واحدة وهي معرفة لغة ما، وهناك من يميز بين عملية اكتساب اللغة مثل اكتساب الأطفال للغة الأم، وهي تختلف عن عملية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. وحاولوا بذلك الفصل بين العمليتين، فقاموا بتسمية العملية الأولى باكتساب اللغة Acquired System والعملية الثانية تسمى بالنظام المتعلم Learned Systemوتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التعليمية وهو شعوري مدرك.

ويضيف العلماء ثلاث نظريات لاكتساب اللغة وتعلمها وهي: النظريات الفطرية Natural Theories، والنظريات البيئيةEnvironmental Theories، والنظريات التفاعلية Interactions Theories. إلا أن العلماء لم يتّفقوا على نظرية محددة تفسّر ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها تفسيراً كافياً.

ولذلك ظهرت العلوم المتنوعة والدراسات الكثيرة التي تساعد في فهم هذه النظريات، مثل علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة المعرفي، وكان ذلك تمهيداً لظهور الدراسات المتخصصة في مجال تعلّم اللغة الأجنبية واكتسابها.

وفي هذا البحث لن أتعرض لهذه النظريات، لأن البحث دراسة تحليلية إحصائية وصفيّة تقوم على جمع البيانات وتحليلها بشكل عملي، كما أن الدراسة تقوم على التحليل الوصفي Description Methodology والتحليل التقابلي Contraction Methodology الذي يقوم على مقابلة اللغة الأولى باللغة الثانية بحيث يمكن التركيز على الفروق بين اللغتين عند اكتساب اللغة الثانية، بذلك تساعد هذه الدراسة على تقديم مادة لغوية مناسبة لتعلّم اللغة الثانية.

ولذلك تهدف هذه الدراسات إلى تحليل أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات وفحصها والتنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعلّم اللغة الأجنبية قبل أن تقع، وتساهم في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

ولذلك، فإن اكتساب عادة لغوية جديدة لا يتم بمعزل عن العادات اللغوية التي سبق أن اكتسبها، فهي تتأثر بالتداخل اللغوي من اللغة الأم إلى اللغة المتعلّمة.

منهج تحليل الأخطاء

إن الدراسة التحليلية للأخطاء التحريرية المجموعة من العينة تعدّ من الأداء الإنتاجي، وهو التعبير التحريري للطلبة الصينيين من دارسي اللغة العربية في جامعة جين جي التايوانية، وهي دراسة ميدانية وصفية، وتحليلية، وإحصائية. فالمنهج الوصفي استعمل لوصف كل

خطأ من الأخطاء التي تخرق قاعدة معينة من قواعد اللغة. والمنهج التطبيقي يكون بعد وصف الأخطاء، إذ يستعمل هذا المنهج لتصنيف الأخطاء بحسب أقسامها، وهي الأخطاء النحوية والصوتية والصرفية والدلالية والإملائية.

فمثلاً قسمت الأخطاء النحوية في التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع وإلى آخره. أما المنهج الكمي فهو دراسة كمية الأخطاء وشيوعها. أما المنهج الإحصائي فيأتي بعد المراحل السابقة كلها وحصر الأخطاء، تقسم هذه الأخطاء في جداول محددة، إذ يقوم برصد الظواهر اللغوية التي أظهرتها الدراسة من الناحية الكمية. ثم بعد ذلك أقوم بتحليل الأخطاء بشكل عام كما وردت في الجدول الأساسي لمجموع الأخطاء الكلية.

وبذلك، فالتحليل الكمّي للأخطاء هو تحليل الأخطاء من الناحية الإحصائية، وذلك من خلال عدد الأخطاء وتكرارها يمكن حصر ما أظهرته النتائج من القضايا والظواهر التي من شأنها أن تعكس أسباب هذه الأخطاء التي وقعت في المستويات الستة والنسبة المئوية لعدد كل نوع مع ذكر بعض الأمثلة المأخوذة من العيّنات التي قام الطلاب بكتابتها.

يقوم تحليل الأخطاء على أصول منهجية ومراحل متعددة. وسوف اختصرها فيما يلي:

١- مرحلة جمع العينات:

بعد جمع العينات من اثنين وخمسين موضوعاً، قام كل طالب من مجتمع الدراسة بكتابة أربعة موضوعات. جاءت ثلاثة منها بشكل متدرّج معلوم كتب إحداها في البيت، ثم الثاني في الصف بعد معرفة الموضوع مسبقاً، والموضوع الثالث في الصف بعد أن عرف الطلاب الموضوع كذلك، أما الموضوع الرابع فجاء مفاجئاً ولم يعرفوا عنه إلا في الصف، وذلك في فترة زمنية محددة بلغت أربعة أسابيع، بواقع أسبوع بين الامتحان والآخر.

٢- تعريف الأخطاء:

تأتي هذه الخطوة بعد تصحيح الأخطاء للطلبة مجتمع الدراسة، وعددها اثنان وخمسون موضوعاً، وسجلت أخطاء كل طالب على بطاقات، ونوع الخطأ الذي وقع فيه الطالب، وقد أخذت هذه الموضوعات أرقام ١، ٢، ٣، ٤ وقد تم استبعاد الأخطاء التي تعدّ هفوات، أو التي لا تنطبق عليها المعايير المنهجية للأخطاء.

٣- تصنيف الأخطاء:

في هذه المرحلة كتب الوصف اللغوي لكل خطأ على حدة سواء أكان في الأصوات، أم في الصرف، أم في النحو، أم في الدلالة، ثم تم وصف الخطأ في إطار نظام اللغة العربية.

٤ - تفسير الأخطاء:

تم تفسير الأخطاء في ضوء المعايير اللغوية المعروفة وفق أسس اللغة العربية، وأثر التداخل اللغوي لدى الدارس الأجنبي في اللغة الأم واللغة الثانية، أو العامل النفسي.

تقويم الأخطاء:

تم إدراج الأخطاء التي وقع فيها الطلبة بحسب تصنيفها الذي انقسم إلى ستة مستويات، وهي: النحوية، والصوتية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية، والإملائية. وبعد دراسة هذه الأخطاء، استنتجت أسباب هذه الأخطاء، وبعد ذلك تحددت الأخطاء التي تمثل تداخل اللغة من اللغة الأم، وأثر الخبرة السابقة، والأخطاء التي تمثل تداخل اللغة العربية نفسها.

أدوات الدراسة:

الموضوعات الأربعة التي طلبت كتابتها من الطلبة في فترة زمنية محددة. الجدول الأساسي الذي وجدت فيه جميع الأخطاء في الخمسين موضوعاً عينة الدراسة.

الجدول الأساسي: وهو يمثّل أساس الدراسة حيث قسمنا الجدول إلى ستة أقسام، وحصرنا في كل قسم منها الأخطاء بحسب نوعها.

القسم الأول للأخطاء النحوية التي تضم الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث وإسناد الفعل وعلامات الإعراب وزمن الفعل. والقسم الثاني للأخطاء الصوتية، ثم الأخطاء الصرفية في القسم الثالث، ثم التركيبية، وفي الخامس الدلالية، وفي القسم السادس الإملائية.

ولذلك، فإن الجدول الأساسي يشكّل المحور الأساسي والعمود الفقري للدراسة حيث استخرجت منه الدراسة الإحصائية التي تعكس نتائج هذه الأخطاء بأنواعها الستة. وقد استخرجت من هذا الجدول دراسة مقارنة بين الامتحانات الأربعة حسب الموضوع وتواترها، وجداول تبين الأخطاء عند الطلاب من حيث الجنس والمقارنة بين أول موضوع وآخر موضوع وبين الموضوعات بالترتيب.

تطرح الدراسة الأسئلة التالية:

١ - ما الأسباب التي أدّت إلى الوقوع في هذه الأخطاء.

٢ - ما الأخطاء التي يقع فيها الطالب الصيني عند تعلّمه اللغة العربية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات في السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بجامعة جين جي في تايوان، في العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.

يتكون عدد الطلبة من (١٣) ثلاثة عشر طالباً وطالبة، و(٥) خمسة من الذكور و(٨) ثمان من الإناث، ليكونوا مجتمع الدراسة، وسوف أشير إلى أسماء الطلبة في أثناء الدراسة بالأسماء العربية، لأن الطلبة يتّخذون أسماء عربية عند التحاقهم بدراسة اللغة العربية.

منهج البحث

البحث الذي بين أيدينا دراسة تحليلية إحصائية تقوم على عدة مناهج من أهمها:

المنهج الإحصائي: وهو إحصاء الظواهر اللغوية كلها، ورصدها في جداول متخصصة.

المنهج التطبيقي: وهو تصنيف الأخطاء وفقاً لنوعية هذه الأخطاء.

المنهج الكمي: وهو دراسة كمية الأخطاء ونسبة شيوعها.

المنهج التحليلي: وهو تحليل الأخطاء التي وجدتها في عينات المجموعة.

وسوف أشير إلى بعض الجداول التي تدلّ على هذه المناهج مجتمعة؛ لأن المجال لا يسمح للإشارة لها بالتفصيل نظراً لحدود البحث الضيقة المرتبطة بعدد محدّد من الصفحات، تاركاً المجال لدراسات أخرى لاحقاً.

عينة الدراسة

جمعت العينات من خمسين موضوعاً، إذ تغيب طالبان عن الامتحان الثاني والامتحان الثالث في التعبير التحريري، وهي موضوعات يتراوح طولها (٧٠-٩٠) كلمة، إذ قام كل طالب بكتابة أربعة موضوعات على التوالي بفارق أسبوع بين كل موضوع وآخر، وخلال فترة زمنية محدّدة، وجمعت بعد ذلك العينات (موضوع الدراسة).

وقد طرحت أربعة موضوعات على الطلاب على النحو التالي:

١- الموضوع الأول بعنوان: "كيف قضيت العطلة الصيفية؟" وهو موضوع سردي من الموضوعات التي تعوّد الطلبة على كتابتها، ولم يكن الموضوع مفاجئاً، نظراً لأن الطلبة كانوا منقطعين عن الدراسة في الإجازة الصيفية، لقياس أثر انقطاعهم عن الجامعة على لغتهم التي اكتسبوها في الفترة السابقة. وقد كتبه الطلاب خارج غرفة الصف.

٢- الموضوع الثاني بعنوان: "أهمية اللغة العربية". وقد علم الطلاب بعنوان الموضوع مسبقاً لكنهم كتبوه في الصف، وذلك لقياس مدى تواتر الأخطاء عن المرة السابقة، وسنشير إلى هذا الموضع بالرقم (٢).

٣- الموضوع الثالث بعنوان: "الإسلام في الصين" وهو موضوع سردي، وقد أُبلغ الطلبة بموضوعه وكتبوه في الصف، ولنعرف مدى تواتر الأخطاء للمرة الثانية.

٤- الموضوع الرابع بعنوان: "كيف تختار مهنتك في المستقبل؟"، وهو موضوع سردي وهو امتحان مفاجئ لم يخبر الطلاب بموضوعه أو بموعده، وليكون مثيراً للأخطاء لوجود عنصر المفاجأة. وبالتالي يمكن مقارنة تواتر الأخطاء، ومدى امتلاك الطلبة لملكات اللغة العربية.

وقد قمت بعد ذلك بتصحيح الموضوعات الأربعة، وكتابة كل خطأ ورد فيها، وتصنيفها ورصدها في الجدول الأساسي بفروعه الستة، ومن هذا الجدول رصدت الظواهر والقضايا اللغوية، واستخرجت الجداول المحورية والإحصائية لمعالجة النتائج وتحليلها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها هذه الدراسة الميدانية.

تحليل الأخطاء

وعند تحليل الأخطاء لا بدّ من التمييز بين خطأ Error والغلط Mistake فالخطأ هو انحراف ناتج عن نقص في المعلومات، أي أنه يمثل نقصاً في الكفاءة أو المقدرة اللغوية. أما الغلط فهو يمثل فشل الطالب في كفاءته، وهذا ينتج عن مشكلات في المعالجة قد تمنع الدارس من إيصال معلوماته عن طريق قواعد اللغة المستهدفة. ولذلك فالأخطاء أخطاء قدرة وأخطاء أداء وكلاهما يؤثر في مقدرة الطالب على تقديم اللغة بالشكل المطلوب. وكثير من الدارسين يركز على أخطاء الأداء وهي تمثل الأداء الإنتاجي أو التعبيري. وهو الذي يقوم عليه تحليل الأخطاء. وهناك الأداء الاستقبالي receptive performance وهذا يصعب قياسه إذا صمت الطالب ولا نعرف مدى استقباله إلا إذا انتج كلاماً لنتمكّن من معرفة قدرته على التلقّي اللغوي مثل مهارة الاستماع.

مراحل تحليل الأخطاء

تسبق هذه المرحلة مرحلة جمع العينات من دارسي اللغة، ولما كانت اللغة اتصالاً فإن أخطاء الإنتاج يجب أن تؤخذ من مواد ذات طبيعة اتصالية، ولذلك لا بدّ من جمع المادة اللغوية التي ينتجها المتعلم تلقائياً كالتعبير الحر، أو المقالة، والحوار الشفوي. ولذلك لا بدّ من حصر الأخطاء في مرحلة زمنية محدّدة. وهذا ما قمنا به، وذلك لتحديد الأخطاء التي تخرق قاعدة في الغالبية العظمى من الجمل التي ينتجها الطالب.

مرحلة تعريف الخطأ: وهي الأخطاء التي تخرق واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في أحد جوانبها. وهناك مرحلة وقف الخطأ على كل مستويات الأداء في الكتابة والأصوات والدلالة والنحو والصرف كأن لا يميز الطالب بين الحاء أو الهاء، فهذا خطأ في قواعد النظام اللغوي؛ لأنه لا يفرق بين تاء التأنيث والهاء الدالّة على الضمير.

وهذا ما سأقوم بتحديده، أي كل الأخطاء التي تصيب أي حقل من حقول قواعد اللغة العربية في النحو أو الصرف أو الدلالة أو المعاني.

وهناك مرحلة تفسير الأخطاء من الناحية النفسية أو الاجتماعية؛ إذ إن هذه الأخطاء تكون نتيجة للنقل أو التداخل بين اللغة الأم أو اللغة المستهدفة.

والمرحلة الأخيرة تهدف إلى تقديم الأخطاء بعد تجميع كل الأخطاء وتصنيفها، ووضعها وإدراجها في جداول مستقلة لكي نستنتج منها نتائج مختلفة تصاغ في قواعد عامة تحدد في ضوئها الأخطاء التي جاءت بناء على تداخل اللغة من اللغة الأم أو التي تمثل تداخل اللغة نفسها.

تكمن أهمية هذه الاختبارات بمقارنة نتائج الموضوعات الأربعة، أي مقارنة نتائج الموضوع الأول المعلن عنه بالأخطاء التي وردت في الموضوع الرابع المفاجئ. ومقارنة النتائج في الموضوعات الأربعة لقياس تطور الطالب في الفترة الزمنية المحدّدة، ومعرفة الأخطاء المتتالية من مراحل انتظام هذه الأخطاء عند الطالب. ومن خلال هذه المقارنة والنتائج يمكن أن نفسّر كيفية تطور الطالب الأدائي؛ إذ إنه يشعر فيها بأنه اقترب في أدائه من أداء المتحدّث الأصلي للغة، لا سيما وأن مجتمع الدراسة درسوا سنة دراسية في دول عربية مثل الأردن وتونس والكويت والسعودية.

جدول رقم (١)

المستوى اللغوي	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
النحوي	٣٥٢	%٣٩,٥
التركيبي	٦٨	%٧,٦
الصوتي	٨٣	%٩,٣
الصرفي	١١٤	%١٢,٨
الدلالي	١٢١	%١٣,٦
الإملائي	١٥١	%١٦,٩
المجموع الكلي للأخطاء	٨٨٩	%١٠٠

يبيّن الجدول رقم (١) عدد الأخطاء اللغوية في كل من المستويات اللغوية الستة والنسبة المئوية لكل منها إلى العدد الكلي للأخطاء.

أنواع الأخطاء التي عالجتها الدراسة

تندرج الأخطاء التي وردت في الاختبارات في ستة أقسام:

الأخطاء النحوية: وهي تنحصر في الإعراب، والإفراد والتثنية والجمع، وما يفيد نوعها تذكيراً أو تأنيثاً، والضمائر، وحروف المعاني، والتعريف والتنكير. وقد كانت الأخطاء النحوية تشكّل أعلى النسب وبلغت ٣٩,٥%.

الأخطاء الصوتية: وتمثّلت ظواهر الخطأ فيها في الصوامت التي هي الحروف الهجائية الثمانية والعشرون في اللغة العربية. وفي الصوائت بنوعيها القصيرة والطويلة، والمقصود بالقصيرة التي تشكّل بها الحروف كالفتحة والضمة والكسرة، أما الصوائت الطويلة وهي حروف العلّة المستقلّة في المدّ بالفتح أو بالضم أو بالكسر. وأكثر ما يقع فيه الطلاب إبدال الصوامت المتشابهة مثل الصاد مع السين، والكاف مع القاف، والدال مع الضاد، أو إطالة الصوائت القصيرة أو تقصير الأصوات الطويلة. وقد بلغت نسبة الأخطاء الصوتية ٩,٣%.

الأخطاء الصرفية: وهي تعني ما يعتري بنية الكلمة من تغيير سواء في مصادرها وكذلك ظاهرة الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل، وتغيير الصيغ في الكلمة، وإسناد الفعل، وحروف المضارعة وياء النسبة. وقد بلغت نسبة الأخطاء الصرفية ١٢,٨%.

الأخطاء الدلالية: وهي تتعلّق بصياغة المعنى ولا سيما زيادة أو حذف كلمة أو أكثر ممّا يؤثّر على المعنى. أو تتعلق هذه الأخطاء بالألفاظ عندما يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يحتاجه السياق. وقد بلغت نسبة الأخطاء الدلالية ١٣,٦%.

الأخطاء التركيبية: وهي الخروج على النظام التركيبي العام لكل من العبارات والجمل، وهي مهمة عند المستويات النحوية والصوتية والدلالية. وتتعلق بعلامات الترقيم زيادة أو إهمالاً، أو وضعها في غير موضعها الصحيح. وقد بلغت نسبة الأخطاء التركيبية ٧,٦%.

الأخطاء الإملائية: وهي مخالفة القواعد الإملائية إذ تتركز في قضية الإعجام، وموضع الهمزة، أو الرموز الكتابية الأخرى. وقد بلغت نسبتها المئوية ١٦,٩%.

دراسة الأخطاء

تعد المسألة الأولى وهي توزيع الأخطاء اللغوية على المستويات الستة التي تمت دراستها في عينة الدراسة والمتمثلة بالعدد الكلي للأخطاء وتوزيعها على المستويات اللغوية، وتحديد نسبة الخطأ في كل من هذه المستويات النقطة الرئيسة التي يقوم عليها البحث.

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (١) وهو يبين العدد الكلي للأخطاء في الخمسين موضوعاً لمجموعة الطلاب (مجتمع الدراسة) على أربع مرات في أربعة موضوعات مختلفة. نلاحظ أن العدد الكلي للأخطاء (٨٨٩) خطأ، ونلاحظ أن قلة عدد الأخطاء تعود إلى أن مجموعة الطلاب الذين تمت الدراسة عليهم هم في مستوى السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بجامعة جين جي، ومعظم هؤلاء الطلاب والبالغ عددهم (١٣) ثلاثة عشر طالباً وطالبة قد درسوا سنة كاملة في دول عربية تتعاون مع جامعة جين جي. وقد فصلت المستوى التركيبي والمتمثّل بعلامات الترقيم عن المستوى النحوي، لأن علامات الترقيم لا تقتصر على الناحية الشكلية في اللغة العربية ولكنها تؤدي وظيفة شأنها في ذلك شأن المستويات الأخرى، لذلك قمت بدراستها بصورة مستقلّة مثل المستويات الأخرى.

١ - المستوى النحوي

وبالعودة إلى الجدول رقم (١) نلاحظ أن عدد الأخطاء النحوية كان كبيراً، إذ بلغ عددها (٣٥٢) خطأ، والنسبة المئوية ٣٩,٥%. وهي نسبة عالية أيضاً. وقع جميع الطلبة (مجتمع الدراسة) في هذا النوع من الأخطاء، مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها (٤) أربعة أخطاء وأكثرها (٢٦) ستة وعشرون خطأ.

٢- المستوى التركيبي

أما المستوى التركيبي فوصل عدد الأخطاء (٦٨) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ٧,٦%. وهو أقل المستويات خطأ، إذ أخطأ فيه كل الطلبة ما عدا طالباً واحداً، فكان أقلها خطأ واحداً، وأكثرها خمسة أخطاء. وهذا المستوى يتعلق بعلامات الترقيم.

٣- المستوى الصوتي

بلغ عدد الأخطاء الصوتية (٨٣) خطأ، وبلغت نسبتها المئوية ٩,٣% من مجموع العدد الكلي للأخطاء، وقع جميع الطلبة مجتمع الدراسة في هذا النوع من الأخطاء مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب لآخر، فكان أقلها ثلاثة أخطاء، وأكثرها (١٢) خطأ.

٤- المستوى الصرفي

ونلاحظ من الجدول رقم (١) أن عدداً كبيراً من الأخطاء وقع في هذا المستوى، إذ بلغ عدد الأخطاء (١١٤) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ١٢,٨%. وقع جميع الطلاب (مجتمع الدراسة) في هذا النوع من الأخطاء. فأقل عدد وقع في الأخطاء الصرفية هو (٤) أخطاء، وأكثرها (١٤) خطأ.

٥- المستوى الدلالي

بلغ عدد الأخطاء في هذا المستوى (١٢١) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ١٣,٦%، وهو يتعلق بالأسلوب والأخطاء المعجمية، وقد وقع فيها جميع الطلاب (مجتمع الدراسة). وكان أقل عدد الأخطاء ثلاثة أخطاء، وأكثرها (١٣) خطأ للطالب الواحد.

٦ - المستوى الإملائي

بلغ عدد الأخطاء فيه (١٥١) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ١٦,٥% من العدد الكلي للاخطاء. وقد أخطأ فيه جميع الطلبة (مجتمع الدراسة)، مع اختلاف عدد الأخطاء من طالب إلى آخر، فكان أقلها خطأين وأكثرها (١٥) خطأ.

من خلال هذه الإحصائيات نستنتج أن هذا العدد من الأخطاء لا بدّ أن يكون له ما يبرره من أسباب. ونلاحظ أن عدد الأخطاء النحوية كان له الصدارة، تلا ذلك الأخطاء الإملائية، فالدلالية، فالصرفية، فالصوتية، فالتركيبية.

واستناداً إلى المقارنة بين المظاهر اللغوية للغتين العربية والصينية ندرك أن الاختلافات الكبيرة بينهما أدّت إلى الوقوع في هذا الكمّ من الأخطاء، خاصة في المستويين النحوي والصرفي اللذين تخلو منهما اللغة الصينية بشكل أساسي.

المسألة الثانية

تتعلق هذه المسألة بأنواع الأخطاء الفرعية في كل من المستويات اللغوية كلاً على حدة، وإحصاء عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع، والنسبة المئوية لكل خطأ مقارنة بعدد الأخطاء الكلي في كل مستوى.

يمثّل الجدول رقم (٢) رصداً لكل الأخطاء التي وقعت في فروع كل من المستويات الستة وعددها ونسبتها المئوية.

المستوى النحوي:

يمثّل الجدول السابق (٢) جميع الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلبة وعددها (٣٥٢) خطأ ونسبتها المئوية ٣٩,٥%، وانحصرت هذه الأخطاء في حروف المعاني، والتعريف والتنكير، والضمائر، والإعراب، والتذكير والتأنيث والجمع والإفراد والتثنية. وفيما يلي بعض النماذج من أخطاء الطلبة.

حروف المعاني

وتتمثّل الأخطاء في إهمال حروف المعاني مثل حروف الجر أو العطف بالحذف، أو زيادة حرف الجر أو العطف حيث لا يقتضيه السياق، وذلك في مثل:

ما كتبته الطالبة لبنى في الموضوع الرابع:

سأتخرج الجامعة لأبحث عن العمل.

والصواب أن تكتب:

سأتخرج من الجامعة لأبحث عن العمل.

ما كتبته الطالبة سحر:

لا يكفي أن أعتمد والدي أبداً.

والصواب أن تكتب:

لا يكفي أن أعتمد على والدي أبداً.

وتكرّر كثير من الأخطاء كذلك في حروف العطف واستخدام الضمائر التي تعود على الفعل، ولكن لا مجال لذكرها، وسأورد أمثلة مختصرة كثيراً، ولعلّ سبب ذلك يعود لعدم وجود حروف العطف أو المعاني في اللغة الصينية أصلاً.

التعريف و التنكير:

وانحصرت الأخطاء في تعريف ما يقتضي السياق تنكيره، وذلك مثل:

ما كتبته الطالبة لبنى في الموضوع الرابع:

بعد الأيام سأتخرج من الجامعة.

والصواب أن تكتب:

بعد أيام سأتخرج من الجامعة.

وتنكير ما يقتضي السياق تعريفه:

سأذهب إلى بلد العربي للدراسة.

والصواب أن تكتب:

سأذهب إلى بلد عربي للدراسة.

ومثال آخر:

أبي وأمي يعملان في شركة الصغيرة.

والصواب أن تكتب:

أبي وأمي يعملان في شركة صغيرة.

تعتبر هذه الظاهرة الأولى في عدد الأخطاء من حيث الكثرة؛ إذ بلغ عددها (٩٨) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ٢٨%، والسبب يعود إلى أن اللغة الصينية لا يوجد فيها مفهوم التنكير والتعريف أصلاً.

التأنيث والتذكير:

انحصرت الأخطاء في هذه الظاهرة في تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه، أو تأنيث ما يقتضي السياق خلاف ذلك؛ إذ بلغ عدد الأخطاء (٤٢) خطأ، ونسبتها المئوية في هذا المستوى ١٢%. والسبب يعود أيضاً إلى عدم وجود ظاهرة التأنيث والتذكير في اللغة الصينية ابتداءً، وذلك على سبيل المثال:

ما كتبته الطالبة سحر:

ما المهنة التي تناسبك وتجعل ميزاتك بارز؟

الصواب أن تكتب:

ما المهنة التي تناسبك وتجعل ميزاتك بارزة؟

ظاهرة الإعراب:

وهذه الظاهرة هي التي تتميز بها اللغة العربية عن سائر اللغات الأخرى، وقد بلغ عدد الأخطاء (٤٣) خطأ، ونسبتها المئوية إلى الأخطاء النحوية ٢٢%، ولا توجد هذه الظاهرة أساساً في اللغة الصينية. فقد أهمل كثير من الطلاب علامات الإعراب، أو استعمال علامات إعراب غير مناسبة، مثل:

ما كتبه الطالب منير في الموضوع الثالث:

كان العرب والمسلمون يأتي إلى الصين.

والصواب أن يكتب:

كان العرب والمسلمون يأتون إلى الصين.

وما كتبه الطالب ميلاد في الموضوع الثاني:

لا يوجد كثير من الناس يستخدمها.

والصواب أن يكتب:

لا يوجد كثير من الناس يستخدمونها.

الضمائر:

بلغ عدد الأخطاء في استخدام الضمائر (٢٨) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ٨%. وقد انحصرت هذه الأخطاء بالإسناد إلى ضمير بدلا من اسم ظاهر، أو حذف ضمير يقتضيه السياق، مثل ما كتبته الطالبة سمر:

الحضارة الصينية والحضارة اليونانية وتبادلهم.

والصواب أن تكتب:

الحضارة الصينية والحضارة اليونانية وتبادلهما.

إذ لا توجد في اللغة الصينية أحوال للفعل بمجالات الماضي والمضارع والمستقبل؛ ولذلك تكثر الأخطاء عند الطلبة.

الإفراد والتثنية والجمع:

بلغ عدد الأخطاء في هذه الظاهرة (٣٦) خطأ، والنسبة المئوية ١٠% من مجموع الأخطاء النحوية، ويعود ذلك إلى أن اللغة الصينية تخلو من هذه الظاهرة تماماً. وقد تعرفت إلى ذلك من خلال سؤال الأساتذة الصينيين الذين يدرسون معي في القسم بالإضافة إلى القراءات المتعددة عن اللغة الصينية: ومثال ذلك:

ما كتبه الطالب هيثم في الموضوع الثاني:

فاللغة العربية إحدى اللغة في العالم. ....

والصواب أن يكتب:

فاللغة العربية إحدى اللغات في العالم. ....

وما كتبته الطالبة لبنى:

وشارك المسلمون في نشاط مع الصينيين.

والصواب أن تكتب:

وشارك المسلمون في النشاطات مع الصينيين.

المستوى التركيبي:

نلاحظ في الجدول رقم (٢) عدد الأخطاء التركيبية التي وقع فيها كل الطلبة، وقد اقتصرت على علامات الترقيم، وهي استبدال علامة من علامات الترقيم بأخرى أو حذفها أو زيادتها في موضع لا يجوز أن تكتب فيه، مثل:

ما كتبه الطالب ميلاد في الموضوع الثالث:

اختلف الإسلام عن الأديان الصينية، فالإسلام دين الإذعان ووحدانية الله.

والصواب أن يكتب:

اختلف الإسلام عن الأديان الصينية فالإسلام دين الإذعان، ووحدانية الله.

ما كتبه الطالب منير في الموضوع الثالث:

في الزمن القديم أحب المسلمون الصينيون أن يسكنوا في حي واحد.

والصواب أن يكتب:

في الزمن القديم، أحب المسلمون الصينيون أن يسكنوا في حي واحد.

بلغ عدد الأخطاء في المستوى التركيبي (٦٨) خطأ، بنسبة مئوية مقدارها ١٠٠% من هذا المستوى.

المستوى الصوتي:

انحصرت هذه الأخطاء في العينات المجموعة من أخطاء الطلبة بنوعيها: الصوتي للصوائت، والصوتي للصوامت:

أ – الأخطاء في الصوامت، وهي تتمثل باستبدال حرف بحرف آخر، مثل:

ما كتبته الطالبة لبنى في الموضوع الرابع:

سأبحث عن الأمل في بلد عربي.

الصواب أن تكتب:

سأبحث عن العمل في بلد عربي.

وما كتبه طالب آخر: وهذا أمل مهم في الحياة.

والصواب أن يكتب: وهذا أمر مهم في الحياة.

ب – الأخطاء في الصوائت المتمثلة في تقصير الصوائت الطويلة أو إطالة الصوائت القصيرة، مثل:

ما كتبته الطالبة منتهى في الموضوع الرابع:

بفضل هويتي.

والصواب أن تكتب:

بفضل هوايتي.

أو ما كتبه الطالب ميلاد في الموضوع الرابع:

تعني حكومة تايوان من مشكلة البطالة.

والصواب أن يكتب:

تعاني حكومة تايوان من مشكلة البطالة.

وما كتبه الطالب مؤيد في الموضوع الثالث:

لا توجد حورية دينية في الصين.

والصواب أن يكتب:

لا توجد حرّيّة دينية في الصين.

وما كتبه الطالب ميلاد في الموضوع الثالث:

يعيش المسلمون في الصين بسلم ويتمتعون. .....

والصواب أن يكتب:

يعيش المسلمون في الصين بسلام ويتمتعون. .....

بلغ عدد الأخطاء في المستوى الصوتي (٨٣) خطأ، وكانت النسبة المئوية للصوامت ٤٠%، والصوائت ٦٠%. ولعل مرد هذه الأخطاء أن عدداً من الحروف العربية غير موجودة أصلاً في اللغة الصينية مثل حرف الراء والحاء والخاء والعين والضاد؛ ولذلك تكثر الأخطاء في الكتابة والنطق سواء بسواء.

المستوى الصرفي:

بالنظر إلى الجدول رقم (١) نلاحظ أن المستوى الصرفي من أكثر المستويات بعد المستوى النحوي الذي وقع فيها الطلاب بالأخطاء. ومن ظواهر هذا المستوى:

١- إسناد الفعل

وقد انحصرت الأخطاء في إسناد الفعل إلى غير ما يقتضي السياق، أو اختيار ضمير غير مناسب، أو إهمال إسناد الفعل إلى ضمير حين كان السياق يقتضي ذلك، ومن أمثلة ذلك:

سيستطيع أن يختاروا مهنة مناسبة.

الصواب:

سيستطيعون اختيار مهنة مناسبة.

وما كتبته الطالبة سحر في الموضوع الثالث:

انتقلت خلافة الأمويين إلى دمشق وبدأوا انتشار الإسلام.

والصواب أن تكتب:

انتقلت خلافة الأمويين إلى دمشق، وبدأ انتشار الإسلام.

وما كتبته الطالبة منتهى في الموضوع الثالث:

بدأ يتصل الصين بالإسلام.

والصواب أن تكتب:

بدأت الصين تتصل بالإسلام.

وما كتبته الطالبة نسرين في الموضوع الثالث:

ظهر منظمات لحفظ الثقافة العربية.

والصواب أن تكتب:

ظهرت منظمات لحفظ الثقافة العربية.

بلغ عدد الأخطاء الصرفية في الإسناد إلى الضمائر (٣٥) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ٣١% من مجموع الأخطاء الصرفية التي بلغ عددها (١١٤) خطأ.

٢ – همزتا الوصل والقطع

يخلط الطالب أحياناً بين همزة القطع وهمزة الوصل، أي أنه يهمل همزة القطع في معظم الأحيان، ومثال ذلك:

ما كتبته الطالبة سناء في الموضوع الثالث:

ويقولون لي: جميع العرب ارهابيون بعد احداث ١١ سبتمبر.

والصواب أن تكتب:

يقولون لي: جميع العرب إرهابيون بعد أحداث ١١ سبتمبر.

وما كتبته الطالبة لبنى في الموضوع الأول:

عرف الإسلام في تاريخ الصين بالإسم "دين هوي"

والصواب أن تكتب:

عرف الإسلام في تاريخ الصين بالاسم "دين هوي"

وقد بلغ عدد الأخطاء في هذا النوع (٢٩) خطأ، والنسبة المئوية ٢٥% من مجموع الأخطاء الصرفية التي بلغت (١١٤) خطأ، وهي نسبة عالية دون ريب.

٣ – الصيغ

ويتمثل الخطأ في الصيغ باستخدام صيغة غير مناسبة، أو استخدام صيغ غير موجودة أصلاً في العربية، مثلاً:

ما كتبه الطالب مؤيد في الموضوع الثالث:

لا يمكن أن يتغير هذا الوضعة إلا بتغيير قانون الصين.

والصواب أن يكتب:

لا يمكن أن يتغير هذا الوضع إلا بتغيير قانون الصين.

وما كتبه الطالب ميلاد في الموضوع الرابع:

نجد الأعمال التي تناسب لنا.

والصواب أن يكتب:

نجد الأعمال التي تناسبنا.

بلغ عدد الأخطاء في الصيغ (٢٦) خطأ، وبنسبة مئوية بلغت ٢٣% من مجموعة الأخطاء الصرفية البالغة (١١٤) خطأ. وقد وقع فيه كل الطلاب إلا واحدا.

٤ - حروف المضارعة

انحصر الخطأ في استخدام حرف مضارعة غير مناسب أو غير مطابق، أو إهمال حرف المضارعة، مثل:

ما كتبته الطالبة منتهى في الموضوع الثالث:

بدأ يتصل الصين بالإسلام بعد عام ٦٥٠م تقريباً.

الصواب أن تكتب:

بدأت تتصل الصين بالإسلام بعد عام ٦٥٠م تقريباً.

وما كتبته الطالبة أنهار في الموضوع الرابع:

عندما يخرج من المدرسة إلى المجتمع.

والصواب أن تكتب:

عندما أتخرج من الجامعة إلى المجتمع.

بلغ عدد الأخطاء في حروف المضارعة (١٤) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ١٢% من مجموع الأخطاء الصرفية البالغة (١١٤) خطأ. وقد أخطأ معظم الطلبة في استخدام حروف المضارعة أو في عدم استخدامها.

٥ - ياء النسبة

جاءت الأخطاء في إهمال ياء النسبة حيث يقتضيها السياق، وذلك في مثل:

ما ذكرته الطالبة منتهى في الموضوع الثالث:

تغيير أسمائهم إلى الأسماء الصيني.

والصواب أن تكتب:

تغيير أسمائهم إلى الأسماء الصينية.

وما كتبته الطالبة سمر في الموضوع الثالث:

تنوّعت الحضارة الإسلامية لاتصالها بالحضارة الصنية والحضارة اليونانية.

بلغ عدد الأخطاء التي وقعت في ياء النسبة (١٠) أخطاء، وبلغت النسبة المئوية ٩% من مجموع الأخطاء الصرفية البالغة (١١٤) خطأ، ولم يقع كل الطلاب في هذا النوع من الخطأ.

المستوى الدلالي:

وبالنظر إلى الجدول رقم (١) نلاحظ أن الأخطاء انحصرت في الأسلوب والمعجم.

أ – الأسلوب

تمثّلت الأخطاء الأسلوبية في حذف كلمة أو أكثر يقتضيها السياق، أو زيادة كلمة لا يقتضيها السياق، أو ترتيب كلمات جملة واحدة، ومثال ذلك:

ما كتبته الطالبة سناء في الموضوع الثالث:

وبعضهم مشهورون في الميدان الأساسي في التايوان.

والصواب أن تكتب:

وبعضهم مشهورون في الميدان السياسي في تايوان.

ب – المعجم

وتتمثل الأخطاء المعجمية في استبدال كلمة بأخرى غير مناسبة، أو استعمال كلمة غير مستعملة، ومثال ذلك:

ما كتبته الطالبة سحر في الموضوع الثالث:

وصل الإسلام إلى الصين عن طريق القفائل التجارية.

والصواب أن تكتب:

وصل الإسلام إلى الصين عن طريق القوافل التجارية.

وما كتبته الطالبة سمر في الموضوع الثالث:

عرفت جيئة دين الإسلام إلى الصين في القرن السابع الميلادي.

والصواب أن تكتب:

عرفت مجيء دين الإسلام إلى الصين في القرن السابع الميلادي.

بلغ عدد الأخطاء في المستوى الدلالي (١٢١) خطأ، وكانت الأخطاء الأسلوبية (٧٢) خطأ، بنسبة مئوية بلغت ٥٩,٥%، وبينما الأخطاء المعجمية (٤٩) خطأ بنسبة مئوية ٤٠,٥%.

وقد وقع كل الطلبة في هذا النوع من الأخطاء، وإن تفاوت عدد الأخطاء من طالب لآخر.

المستوى الإملائي

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (١) نلاحظ أن الأخطاء انحصرت في الإعجام والكتابة (الشدة والأرقام) وموضع كتابة الهمزة.

أ - الأخطاء الكتابية:

وهي كتابة الشدة أو عدمها في الكلمات التي تقتضي وجودها. وقد مثلت هذه الأخطاء النسبة الأعلى؛ إذ بلغت (٩٤) خطأ من مجموع الأخطاء الإملائية البالغة (١٥١) خطأ، وبلغت نسبتها المئوية ٦٢% من مجموع الأخطاء، ومثال ذلك:

ما كتبته الطالبة صافية في الموضوع الأول:

سافرت إلى بكين مع أسرتي للسياحة لمدة خمسة أيام.

والصواب أن تكتب:

سافرت إلى بكّين مع أسرتي للسِّياحة لمدّة خمسة أيّام.

وما كتبته الطالبة وجد في الموضوع الثاني:

اللغة العربية من اللغات القديمة في العالم.

والصواب أن تكتب:

واللـّغة العربيـّة من اللـّغات القديمة في العالم.

ب – موضع الهمزة

بلغ عدد الأخطاء في هذا النوع من الأخطاء (٢٥) خطأ من مجموع الأخطاء الكتابية البالغة (١٥١) خطأ، بلغت نسبتها المئوية ٢٣%، وقد أخطأ في كتابتها كل الطلاب إلا واحداً، ومثال ذلك:

ما كتبته الطالبة سحر في الموضوع الثالث:

وضع العلماء الحركات والنقط لتقليل اللحن والخطاء في اللـّغة.

والصواب أن تكتب:

وضع العلماء الحركات والنقط لتقليل اللحن والخطأ في اللـّغة.

وما كتبته الطالبة نسرين في الموضوع الثالث:

درس الطلاب في المساجد مبادى اللغة العربيّة والقرآن الكريم. ....

والصواب أن تكتب:

درس الطلاب في المساجد مبادئ اللغة العربية والقرآن الكريم. ....

ج – الإعجام

يتمثّل هذا النوع من الأخطاء بإهمال النقط أو زيادتها على الحروف، مما يسبب لبسًا في فهم المعني على وجهه الصحيح. بلغت عدد الأخطاء (٢٢) خطأ من مجموع الأخطاء الكتابية البالغة (١٥١) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ١٥% وهي أقل أنواع الأخطاء. وقد أخطأ فيه عدد قليل من الطلبة (مجتمع الدراسة)، ومثال ذلك:

ما كتبه الطالب مؤيد في الموضوع الثالث:

يعيش معظم المسلمين في شمال غرب الصين أو جزيره جاي نان.

والصواب أن يكتب:

يعيش معظم المسلمين في شمال غرب الصّين أو جزيرة جاي نان.

ما كتبته الطالبة سحر في الموضوع الثالث:

بدأ المسلمون ينتشرون في مناطق مختلفه.

والصواب أن تكتب:

بدأ المسلمون ينتشرون في مناطق مختلفة.

وفي ضوء ما سبق، فقد قمت في هذا البحث بمناقشة قضيتين أو مسألتين رئيستين هما: تحليل الأخطاء في كل من المستويات اللغوية الستّة، وفي كل فرع من فروع كل مستوى على حدة من الناحية الإحصائية والكمية. وناقشت الظواهر التي رصدتها الدراسة من الناحيتين الكمية والعددية، ليصار إلى وضع المناهج والتمارين المناسبة لمعالجة تلك الأخطاء أو محاولة التقليل منها؛ حتى يتمكن الطلبة من تصويب أوضاعهم اللغوية.

التصنيف	موضوع الخطأ	المجموع	النسبة المئوية
النحوي	الإعراب	٤٣	%١٢
	الإفراد والتثنية والجمع	٣٦	%١٠
	التذكير والتأنيث	٤٢	%١٢
	التعريف والتنكير	٩٨	%٢٨
	الضمائر	٢٨	%٨
	حروف المعاني	٦٣	%١٨
	زمن الفعل	٤٢	%١٢
إجمالي النحوي		٣٥٢	%١٠٠
التركيبي	علامات الترقيم	٦٨	%١٠٠
إجمالي التركيبي		٦٨	
الصوتي	صوائت	٣٣	%٤٠
	صوامت	٥٠	%٦٠
إجمالي الصوتي		٨٣	
الصرفي	إسناد الفعل	٣٥	%٣١
	الصيغ	٢٦	%٢٣
	حروف المضارعة	١٤	%١٢
	همزتا الوصل والقطع	٢٩	%٢٥
	ياء النسبة	١٠	%٩

إجمالي الصرفي		١١٤	
الدلالي	الأسلوب	٧٢	%٥٩,٥
	معجمي	٤٩	%٤٠,٥
إجمالي الدلالي		١٢١	
الإملائي	الإعجام	٢٢	%١٥
	الكتابي (الشدة والأرقام)	٩٤	%٦٢
	موضع الهمزة	٣٥	%٢٣
إجمالي الإملائي		١٥١	
إجمالي الأخطاء		٨٨٩	

جدول رقم (٢)

يبين عدد الأخطاء الفرعية في كل مستوى من المستويات اللغوية الستة على حدة.

أما الجدول السابق رقم (٢)، فهو يمثل تصنيف الأخطاء على المستويات اللغوية الستة بفروعها، وقد بين الجدول عدد الأخطاء في كل فرع من هذه الفروع. وقد ذكرت أعداد هذه الأخطاء ونسبتها المئوية مقارنة بالمجموع الكلي للأخطاء ونسبتها المئوية. فهذا الجدول (٢) يكشف مواطن الضعف في كتابة الطلبة، ليتم النظر في أساليب علاجها عند تصميم التمارين، والتدريبات الخاصة بقواعد الصرف والنحو والإملاء.

ويبين الجدول التالي رقم (٣) مقارنة إحصائية بين عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلبة مجتمع الدراسة وتطور هذه الأخطاء خلال أربعة أسابيع قدم فيها الطلاب أربع أوراق كتابية سردية بهدف الوقوف على شيوع الأخطاء، وتواترها، ومقارنة نتائج الأخطاء في كل ورقة مع الورقة التي تليها، ومقارنة نتائج الورقة الأولى والورقة الثانية والأخيرة لنتمكن من معرفة هذا التطور في الوقوع في الأخطاء.

وفي ضوء هذه المقارنات نستطيع استخلاص الأخطاء الإجمالية والمشكلات التي يشترك فيها الطلبة، وإعطاء توصيات تمكن القائمين على المناهج من إعداد مناهج تعالج هذه الأخطاء والحدّ منها.

جدول رقم (٣)

يبين الجدول رقم (٣) نسبة الأخطاء في المستويات اللغوية الستة في كل موضوع من الموضوعات الأربعة.

التصنيف	موضوع الخطأ	عدد الأخطاء

الأخطاء النحوية	الإعراب (العلامات الإعرابية)	٥
	الإفراد والتثنية والجمع	١٢
	التذكير والتأنيث	٥
	التعريف والتنكير	٢٣
	الضمائر	٢
	حروف المعاني	٦
	زمن الفعل	٣
المجموع		٥٦
التركيبي	علامات الترقيم	١٣
المجموع		١٣
الصوتي	صوائت	٣
	صوامت	٩
المجموع		١٢
الصرفي	إسناد الفعل	٤
	الصيغ	٥
	حروف المضارعة	٥
	همزتا الوصل والقطع	٧
	ياء النسبة	٣
المجموع		٢٣

الدلالي	الأسلوب	٢٠
	معجمي	٦
المجموع		٢٦
الإملائي	الإعجام	٢
	الكتابي (الشدة والأرقام)	٢٠
	موضع الهمزة	١١
المجموع		٣٣
المجموع الكلي		١٦٣

جدول رقم (٤)

عدد الأخطاء في المستويات اللغوية الستة في الموضوع الأول

التصنيف	موضوع الخطأ	عدد الأخطاء
الأخطاء النحوية	الإعراب (العلامات الإعرابية)	٧
	الإفراد والتثنية والجمع	٥
	التذكير والتأنيث	١٤
	التعريف والتنكير	٢٧
	الضمائر	٩
	حروف المعاني	٢٢
	زمن الفعل	١١
المجموع		٩٥

التركيبي	علامات الترقيم	١٩
المجموع		١٩
الصوتي	صوائت	١٤
	صوامت	١٠
المجموع		٢٤
الصرفي	إسناد الفعل	١٠
	الصيغ	٥
	حروف المضارعة	٣
	همزتا الوصل والقطع	٢
	ياء النسبة	٢
المجموع		٢٢
الدلالي	الأسلوب	١٨
	معجمي	١٤
المجموع		٣٢
الإملائي	الإعجام	١
	الكتابي (الشدة والأرقام)	١٨
	موضع الهمزة	٨
المجموع		٢٧
المجموع الكلي		٢١٩

جدول رقم (٥)

يبين عدد الأخطاء في المستويات الستة في الموضوع الثاني

التّصنيف	موضوع الخطأ	عدد الأخطاء
الأخطاء النحوية	الإعراب (العلامات الإعرابية)	١٤
	الإفراد والتثنية والجمع	٧
	التذكير والتأنيث	١٢
	التعريف والتنكير	٣٠
	الضمائر	٨
	حروف المعاني	١٧
	زمن الفعل	١٢
المجموع		١٠٠
التركيبي	علامات الترقيم	١٦
المجموع		١٦
الصوتي	صوائت	٨
	صوامت	١٥
المجموع		٢٣
الصرفي	إسناد الفعل	٨
	الصيغ	٨
	حروف المضارعة	٦

	همزتا الوصل والقطع	٥
	ياء النسبة	٣
المجموع		٣٠
الدلالي	الأسلوب	١٨
	معجمي	١٨
المجموع		٣٦
الإملائي	الإعجام	٦
	الكتابي (الشدة والأرقام)	١٦
	موضع الهمزة	٩
المجموع		٣١
المجموع الكلي		٢٣٦

جدول رقم (٦)

يبين عدد الأخطاء في المستويات الستة في الموضوع الثالث

التصنيف	موضوع الخطأ	عدد الأخطاء
الأخطاء النحوية	الإعراب (العلامات الإعرابية)	١٧
	الإفراد والتثنية والجمع	١٢
	التذكير والتأنيث	١١
	التعريف والتنكير	١٨

	الضمائر	٩
	حروف المعاني	١٨
	زمن الفعل	١٦
المجموع		١٠١
التركيبي	علامات الترقيم	٢٠
المجموع		٢٠
الصوتي	صوائت	٨
	صوامت	١٦
المجموع		٢٤
الصرفي	إسناد الفعل	١٥
	الصيغ	٧
	حروف المضارعة	٣
	همزتا الوصل والقطع	١٥
	ياء النسبة	٦
المجموع		٤٦
الدلالي	الأسلوب	١٦
	معجمي	١١
المجموع		٢٧
الإملائي	الإعجام	١٣

	الكتابي (الشدة والأرقام)	٣٠
	موضع الهمزة	٧
المجموع		٥٠
المجموع الكلي		٢٦٨

جدول رقم (٧)

يبين عدد الأخطاء في المستويات الستة في الموضوع الرابع

متابعة تطور الطالب

متابعة تطور نسب الأخطاء في المستويات اللغوية الستة في كل من الموضوعات الأربعة: الأول، الثاني، الثالث، الرابع؛ لأن زيادة عدد الأخطاء أو نقصانها تمثل تطوراً لقدرة الطلاب على الكتابة.

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الموضوعات الأربعة ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد، لأن عدد الأسطر يختلف عندما يحضّر الطالب الموضوع في البيت كما في الموضوع الأول عن الموضوع الذي كتبه الطالب بصورة مفاجئة كما في الموضوع الرابع.

١- المستوي النحوي

بلغ عدد الأخطاء النحوية في الموضوع الأول (٥٦) خطأ، وبلغت نسبتها المئوية ٣٤% من العدد الكلي للأخطاء في هذا الموضوع.

وفي الموضوع الثاني بلغ عدد الأخطاء النحوية (٩٥) خطأ، وبلغت النسبة المئوية ٣٢% من العدد الكلي للأخطاء في هذا الموضوع.

وفي الموضوع الثالث بلغت عدد الأخطاء النحوية (١٠٠) خطأ، وبلغت نسبتها المئوية ٤٢% من العدد الكلي للأخطاء في الموضوع ذاته.

نلاحظ أن الورقة الأولى وقع فيها أقل عدد من الأخطاء؛ لأن الطلاب حضّروا الموضوع في البيت، ثم ارتفعت نسبة الخطأ في الأوراق الثلاث التالية ومنها المفاجئة، واستقرّت مع معدل كلي يساوي ٤١%. وهذا يعني ارتفاع نسبة الأخطاء في المستوى النحوي من بين جميع أنواع الأخطاء في المستويات اللغوية الستة، والسبب يعود إلى أن اللغة الصينية لا تحتوي على مفردات نحوية كما الحال في اللغة العربية، ومثال ذلك: الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والعلامات الإعرابية، وزمن الأفعال، والتعريف والتنكير.

٢- المستوى التركيبي

بلغ عدد الأخطاء التركيبية في الموضوع الأول (١٣) خطأ، ونسبتها المئوية ٨% من عدد الأخطاء الكلي في الموضوع نفسه، وفي الموضوع الثاني (١٩) خطأ، ونسبتها المئوية ٩%، وفي الموضوع الثالث (١٦) خطأ، ونسبتها المئوية ٧%، وفي الموضوع الرابع (١٩) خطأ، ونسبتها المئوية ٩%، وهي نسبة تكاد تكون ثابتة، أي ثبات مستوى الطلبة في الموضوعات الأربعة.

٣- المستوى الصوتي

بلغ عدد الأخطاء الصوتية في الموضوع الأول (١٢) خطأ، والنسبة المئوية ٧% من مجموع الأخطاء، وفي الموضوع الثاني بلغ عدد الأخطاء (٢٤) خطأ، والنسبة المئوية ١١%، وفي الموضوع الثالث (٢٣) خطأ، والنسبة المئوية ١٠%، وفي الموضوع الرابع المفاجئ (٢٤) خطأ، والنسبة المئوية ١١%. وهذا يعني ثبات مستوى الطلبة بصرف النظر إن كان الموضوع مفاجئاً أو معلوماً. ولكن تبقى الأخطاء الصوتية تشكّل نسبة عالية، لأن الطالب يخلط ما بين النظام الصوتي في لغته الأصلية واللغة العربية.

٤- المستوى الصرفي

بلغ عدد الأخطاء الصرفية في الموضوع الأول (٢٣) خطأ، والنسبة المئوية ١٤%، وفي الموضوع الثاني (٢٢) خطأ، والنسبة المئوية ١٠%، وفي الموضوع الثالث (٣٠) خطأ، ونسبتها المئوية ١٣%، أما الموضوع الرابع فعدد الأخطاء (٢٢) خطأ ونسبتها المئوية ١٠%. نلاحظ أن نسبة الأخطاء الصرفية جاءت في المرتبة الثالثة، وهي نسبة عالية، وبقيت نسب الأخطاء على وتيرة واحدة. مع ارتفاعها في الموضوع الثالث نظراً لطبيعة الموضوع. ولعل كثرة الأخطاء تعود إلى خلوّ اللغة الصينية من النظام الصرفي الذي تتمتع به اللغة العربية، وصعوبة إدراك الطلبة لمرامي الصرف وأهميته في اللغة العربية.

٥- المستوى الدلالي

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣)، نلاحظ أن عدد الأخطاء الدلالية في الموضوع الأول بلغ (٢٦) خطأ، والنسبة المئوية ١٦% من عدد الأخطاء الكلي في الموضوع الأول، أما الموضوع الثاني فبلغت (٣٢) خطأ، والنسبة المئوية ١٥%، وفي الموضوع الثالث (٣٦) خطأ، ونسبتها المئوية ١٥%، وفي الموضوع الرابع بلغت (٣٢) خطأ، والنسبة المئوية ١٥%. نلاحظ أن الأخطاء الدلالية انخفضت في الموضوع الرابع، وهذا مؤشر جيد يعكس مدى استيعاب الطالب لمعاني الكلمات والعبارات ودلالتها. ولكن يبقى هذا المستوى من أعلى النسب في عدد الأخطاء بعد المستوى النحوي والإملائي، نظراً لطبيعة اللغة العربية مبنى ومعنى من اللغة الأم للطلاب (موضوع الدراسة).

٦ - المستوى الإملائي

بلغ عدد الأخطاء الإملائية (٣٣) خطأ في الموضوع الأول، والنسبة المئوية ٢٠%، وفي الموضوع الثاني (٢٧) خطأ، ونسبتها المئوية ١٢%، وفي الموضوع الثالث (٣١) خطأ، ونسبتها المئوية ١٣%، وفي الموضوع الرابع (٢٧) خطأ والنسبة المئوية ١٢% من عدد الأخطاء الكلي في هذا الموضوع.

نلاحظ قلّة عدد الأخطاء الإملائية في الموضوع الرابع بنسبة لافتة وثباتها في الموضوعات الثلاثة الأولى. وهذا يشير إلى تطوّر مستوى الطالب على الرغم من أن الأخطاء الإملائية جاءت نسبتها في المرتبة الثانية بعد الأخطاء النحوية. وقد أهمل كثير من الطلبة كتابة الشدة على الحروف؛ إذ بلغ عدد الأخطاء (٩٤) خطأ، والنسبة المئوية ٦٢% من مجموع عدد الأخطاء في هذا المستوى من المستويات الستة السابقة. وهذا ليس غريباً؛ إذ إن الطلاب العرب يهملون كتابة الشدة على الحروف العربية أيضاً.

كما نلاحظ من خلال تحليلنا لهذه الأخطاء في الموضوعات الأربعة أن هناك تطوراً مقبولاً على كل المستويات (انظر الجداول ٤، ٥، ٦، ٧). وإذا استبعدنا الموضوع الأول الذي حضّره وكتبه الطلاب خارج غرفة الصف. إلا أن اللافت أن نسبة الأخطاء النحوية كانت هي الأعلى رغم ثباتها في الموضوعات الثلاثة التالية، تليها الأخطاء الإملائية والصرفية. وقد لاحظنا ثبات هذه الأخطاء حتى في الموضوع الرابع الذي كتبه الطلاب في الصف بصورة مفاجئة وعدم معرفتهم بالموضوع مسبقاً. وهذا يشير إلى تطوّر لغة الطالب عبر أربعة الأسابيع التي أُجريت فيها الدراسة. ولكن تبقى هناك مشكلات تواجه المدرّسين في تعليم الطلبة الصينيين، ممّا يحتاج إلى تكثيف الجهود من المعلمين والطلاب على حدّ سواء. ولا بدّ من اشتراك مدرسين عرب، لأن الأساتذة الصينيين تخفى عليهم – أحياناً – بعض المسائل ويواجهون عدداً من الصعوبات في فهم سياقات اللغة العربية الواسعة، وقد لاحظت ذلك أثناء وجودي بينهم والتدريس معهم.

ولعل ما تقوم به جامعة جين جي مثالاً جيداً، إذ ترسل طلابها الخريجين لقضاء سنة دراسية في غير بلد عربي واحد، بهدف ممارسة اللغة العربية في البيئة العربية وبين أبنائها. ولعلّ قلة عدد الأخطاء في هذه الدراسة يعود إلى أن معظم الطلاب (مجتمع الدراسة) درسوا سنة واحدة في إحدى البلاد العربية.

الذكور والإناث:

وفيما يتعلق بنسبة معدلات الأخطاء لكل من الذكور والإناث، وما أظهرته الدراسة في هذه الناحية.

يبين الجدول رقم (٨) عدد الأخطاء ونسبتها التي بينتها الدراسة بالنسبة إلى الذكور والإناث. وفيه يظهر عدد السطور التي كتبها الطلاب ذكوراً وإناثاً، وإجمالي عدد الأخطاء التي وقع فيها كل منهما، علماً بأن عينة الدراسة (١٣) ثلاثة عشر طالباً وطالبة، منهم خمسة ذكور، وثمان من الإناث.

الجنس	إجمالي عدد السطور	إجمالي الأخطاء	المعدل
الإناث	٣٨٤	٤٩٣	١ر٢
الذكور	٢٨٦	٣٩٦	١ر٤

جدول رقم (٨)

يبين الجدول رقم (٨) معدلات الأخطاء عند الذكور والإناث

أ - عدد الأخطاء

بلغ مجموع عدد الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات (٤٩٣) خطأ، في حين بلغ عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب الذكور (٣٩٦) خطأ.

ب - عدد السطور

بلغ مجموع عدد السطور التي كتبتها الطالبات (٣٨٤) سطراً، في حين بلغ مجموع عدد السطور التي كتبها الطلاب الذكور(٢٨٦) سطراً.

واستناداً إلى الجدول رقم (٨) يتبين أن معدل الأخطاء التي وقع فيها الطلاب أكبر من معدل الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات، على الرغم من أن مجموع العينة البالغة (١٣) ثلاثة عشر طالباً وطالبة.

وبلغ متوسط معدلات الخطأ في السطر الواحد للطالبات ١ر٢ خطأ، في حين بلغ متوسط معدلات الخطأ في السطر الواحد للطلاب الذكور ١ر٤ خطأ، وإذا كان الفرق صغيراً (٢ر٠) خطأ إلا أنه يشكل على المستوى الكلي للأخطاء رقماً لا يستهان به، ويجب أن يلقي عناية عند دراسة الأسباب والصعوبات التي يواجهها الطلبة في الكتابة.

ولذلك نلاحظ أن الطالبات متقدمات على الطلاب الذكور، وهذا نلاحظه ونحن ندرّس الطلاب في الجامعة؛ إذ إن الطالبات يبذلن جهوداً أكبر في الدراسة، ويحققن نتائج أفضل من الطلاب الذكور. كما نلاحظ أن معظم المنح الدراسية التي تعطى للطلاب تحظى بها الطالبات سواء داخل تايوان، أو المنح الدراسية الخارجية للدول العربية مثل الأردن وتونس والكويت وأحياناً السعودية.

واللافت للانتباه أن عدد الطالبات الدارسات في الجامعة لتخصص اللغة العربية يفوق كثيراً عدد الطلاب الذكور الدارسين في القسم نفسه. وهذا يؤكد ما ذهبت إليه نتائج هذه المقارنة بين الجنسين في مجال تحقيق اللغة واكتسابها.

أسباب الأخطاء

إن أسباب الوقوع في الأخطاء التي بحثتها الدراسة كثيرة ومتعددة.

الأولى تتعلق باللغة الأم، والثانية تتعلق باللغة العربية نفسها، ودور كل منهما في عملية التعليم، والثالثة تتعلق بالطالب نفسه ومراحل تطوره في اكتساب اللغة الثانية.

لا تقتصر الأسباب على المسائل السابقة وحسب، بل يرجع بعضها أيضاً إلى المنهج الدراسي غير المناسب، أو إلى المدرّس، أو إلى طرق التدريس القديمة والبيئة التي يدرس فيها الطالب، والتداخل اللغوي القائم بين اللغتين الأم واللغة الثانية المكتسبة.

فمن تأثير اللغة الأم، فإن الصينيين يقلبون الراء لاماً عند النطق والكتابة، لأن حرف الراء غير موجود في اللغة الصينية، وكذلك حرف الحاء الذي يقلبونه إلى الهاء، أو قلب حرف العين إلى الهمزة، أو صعوبة نطق حرف الضاد الذي ينطق دالاً.

ومن أسباب الأخطاء والتداخل في العربية نفسها مثل التاء المربوطة والهاء التي يخطئ فيها حتى أبناء العربية أنفسهم. ومن الأسباب ما يخصّ اللغة الصينية؛ إذ لا يوجد فيها التذكير والتأنيث، ولا تعرف أداة التعريف، وتسبق الصفة الموصوف، ويسبق المضاف إليه المضاف، فاللغة الصينية تختلف في أنظمتها عن أنظمة اللغة العربية. كذلك الحال في الإفراد والتثنية والجمع، إذ تلزم جميعها حالة واحدة. وكذلك لا تتطابق الصفة مع الموصوف. وعدم قدرة الطالب الصيني على تمييز العدد إذ يبقى العدد كما هو في حالة الإفراد والتثنية والجمع.

كما أبرزت الدراسة مشكلة الطالب في حروف الجر زيادة أو إهمالاً، أو إهمال حروف العطف التي يستبدلها الصينيون بالفاصلة. كما أن الطالب يخلط بين أزمنة الأفعال: الماضي، والحاضر أو المستقبل؛ وذلك لخلوّ اللغة الصينية من هذه التقسيمات.

وثمّة أخطاء في علامات الإعراب، وإن كان يقع فيها أبناء العربية أنفسهم، لكنها ليست مسوّغاً لتكرار الخطأ فيها من جميع الطلبة؛ فيرفعون بالياء بدلاً من الألف للمثنّى أو العكس في حال الجمع المذكر السالم بدلاً من الواو.

ويلاحظ من الجداول السابقة كثرة الوقوع في خطأ كتابة الهمزة وهي من خصائص اللغة العربية فقط، إذ يخلطون بين الهمزتين، أو يسقطون همزة القطع بشكل كبير، وهذا ناجم من اللغة العربية؛ إذ لا توجد لغات أخرى تعرف الهمزة غير اللغة العربية. ويرجع هذا النوع من الأخطاء إلى التداخل اللغوي من اللغة العربية نفسها، وإلى صعوبة اللغة العربية نفسها أيضاً.

كما نلاحظ أخطاء في التركيب، إذ تختلف اللغة العربية عن اللغة الصينية من حيث ترتيب مبنى الجملة كأن تضع أسماء الاستفهام في آخر الجملة وليس في أولها كما الحال في العربية.

لا تقتصر أسباب الأخطاء على العوامل الثلاثة الرئيسة وحسب، بل هناك أسباب أخرى تمت الإشارة إليها سابقاً.

طرق العلاج

وفي ضوء دراسة الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطلاب في الأخطاء، أقترح بعض الحلول لتعين الجامعة على النهوض بمستوى تدريس العربية في جامعة جين جي، ومنها:

١ - إعداد المناهج التدريسية المناسبة.

٢- تطوير الأستاذ والمدرّس من خلال البحوث والدراسات وورش العمل.

٣ -توفير طرق التدريس الحديثة التي ترفع مستوى تقديم المادة اللغوية.

لقد لاحظت أثناء التدريس في قسم اللغة العربية عدم وجود منهج مخصّص للجامعة، وإنما يعتمد على منهج قديم في الصين، ولا بدّ من إعداد مناهج خاصة بالقسم وذلك بالتعاون مع أساتذة عرب. فقد سعت جامعة جين جي إلى استقدام أساتذة عرب للتدريس في القسم، بهدف رفع كفاءة الطلبة في تعلم اللغة العربية وهي خطوة صحيحة وسليمة. ولا بدّ من عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل لتطوير أداء الأساتذة الصينيين بشكل مستمر.

كما تقوم جامعة جين جي بإرسال طلابها لقضاء سنة في الدول العربية مثل الأردن والكويت وتونس والسعودية؛ وذلك ليعيشوا بين أبناء اللغة نفسها، ولا بدّ من إرسال كل الطلبة في السنة الرابعة؛ إذ إن العدد الذي يرسل لا يكون مناسباً، ويقتصر على الطلاب الأوائل، أو الذين يملكون المال الكافي الذي يمكّنهم من السفر.

إن تدريب المدرسين وعقد دورات لهم ضرورة ملحة لتنعكس على الطلاب، ولا بدّ من زيادة عدد الساعات التي يدرسها الطالب من ساعتين إلى ثلاث ساعات، أي أن لا يقل معدل الدراسة عن (١٨) ثماني عشرة ساعة أسبوعياً.

ولا بدّ أن تكون مادة الكتاب مادة حديثة وعصرية تعنى بالمسائل التطبيقية للغة، ولا تنحصر بقوالب جامدة تجاوزها العصر كما الحال في الكتب الصينية التي تدرس في الجامعة.

إن استخدام المختبرات اللغوية، وأشرطة الفيديو والأفلام ضرورة مهمة لتقوية الطلاب، فقد لاحظت قلّة استخدام هذه الوسائل التعليمية في القسم، ولا بدّ أن يكون في خطّتها أن يقضي الطالب السنة الرابعة كاملة في إحدى الدول العربية لاكتساب التدريب. وهذا يمكن توفيره من خلال الحصول على منح دراسية من الدول العربية عن تقديم المساعدة في هذا الجانب خدمة للطلاب وخدمة للغة العربية نفسها، وزيادة عدد الناطقين بها.

كما ينبغي أن يستخدم المدرّس اللغة العربية داخل الغرف الصفية، ولا نستخدم اللغة الصينية أو اللغة الوسيطة إلا في حالات الضرورة.

ولا بد من دعم الجهات الرسمية العربية لجامعة جين جي في تايوان؛ إذ إنها تأخذ على عاتقها تعليم اللغة العربية وحدها في تايوان على الرغم من وجود أكثر من (٧٠) سبعين جامعة أخرى.

الخلاصة

لقد بحثت في هذه الدراسة تحليل الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي بتايوان، وقد تبيّن أن أسباب هذه الأخطاء لا تعود إلى الأسباب الثلاثة الرئيسة المتمثلة باللغة الأم واللغة العربية وأخطاء الطلبة أنفسهم، ولكنها تجاوزتها إلى مشكلات تتعلق بالمناهج ومحتوياتها، وعدد الساعات الدراسية والأساليب الحديثة والأجهزة والنظريات الحديثة وغياب البيئة اللغوية والهدف الذي يسعى الطالب من خلاله لتعلم اللغة العربية. وطرحت بعض طرق العلاج والتوجيهات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء، ولا سيما أركان العملية التدريسية: المدرس والطالب والمنهج، ولا بدّ من زيادة التعاون بين جامعة جين جي والدول العربية وجامعة الدول العربية لمساعدتها في هذا المضمار.

كما لاحظت أن أعلى نسبة وقوع للأخطاء كانت في الناحية النحوية ثم الدلالية والصرفية، إذ إن هذه المستويات لا تتوافر في اللغة الصينية مما يجعل الطالب يخلط ما بين اللغة الأم واللغة المستهدفة. وعلى الرغم من ذلك فإن طلاب قسم اللغة العربية في مستوى السنة الرابعة يعدّون من الطلاب الجيدين باللغة العربية؛ لأنهم قضوا سنة في إحدى البلاد العربية مثل الأردن وتونس والسعودية والكويت وغيرها من الدول. بالإضافة إلى وجود مدرسين عرب طيلة السنوات الماضية في الجامعة مما يتيح لهم فرص الاحتكاك مع العرب في غياب البيئة اللغوية المناسبة. كما لاحظت أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور. ولاحظت زيادة أعداد الطالبات على أعداد الطلاب الذكور، وهذه ظاهرة تتشابه في لغات العالم كله.

وبعد، أرجو أن تسهم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على أهمية تدريس اللغة العربية في تايوان، وأن يقوم الباحثون والمهتمون بالنظر في هذه الدراسة كي تساهم في دعم جهود القسم الرامية لرفع مستوى الطلاب باللغة العربية. وأن يقوم الزملاء الآخرون باستكمال جوانب أخرى من مشكلات تعلم العربية للناطقين بغيرها، خدمة للطالب واللغة العربية سواء بسواء.

ظاهرة التلازم التركيبي

"دراسة في منهجية التفكير النحوي"

د. جودة مبروك محمد

أستاذ العلوم اللغوية المشارك

كلية الدراسات الإسلامية والعربية - دبي

ملخص البحث بالعربية:

يهدف البحث إلى الكشف عن وجوه التلازم وفق رؤية النحويين وحسب منهجهم في دراسة النحو العربي، فيلقي بظلاله نحو محاولة اكتشاف مخطط الترابط والنسق العام الذي على أساسه تُصمّم البنية التركيبية للجملة، حسب فهم النحاة أنفسهم، فجاءت المناقشة للتلازم بين الوحدات المكونة لها، فتناول فكرة التلازم القياسي العام، وأبان عن علاقته بتأليف الجملة وبنائها وظاهرة الإعراب والاصطلاح النحوي والتبويب والرتبة والصدارة، على أن هذه الظواهر من شواهد التلازم.

ثم ناقش التلازم القياسي الخاص بأقسامه الثلاثة؛ الاسمي والفعلي والحرفي، وهو ما يكون أحد عناصر بناء الجملة من مكوناته، وكانت له وقفة مع شقه الثاني وهو الأساليب النحوية التي التزمت نمطًا تركيبيّاً خاصّاً، والتعبيرات شبه القياسية المحفوظة.

وإننا بهذه الورقة نحاول أن نناقش رؤية النحاة العامة للمنهجية الفكرية التي على أساسها ووفق معايير خاصة حدث الارتباط والتآلف بين عناصر الجملة.

والله ولي التوفيق

abstract

Structural concomitance

"study in the thinking and methodology of grammar"

This study is aim to detection the various concomitance according to view of nudged Arabic and according to its methods in study of Arabic grammar, this paper also appear trying of discovering scheme of connection and general layout which structure of synthetic of Arabic sentence based on it. so this discussion comes to appear the concomitance between its component units, and take idea of general standard concomitance, then discuss .three parts of standard concomitance : noun, verb, and letter

In the end by this paper we are discuss general view of nudged to methodology of .intellectual which according to it the harmony occur between components of sentence

مقدمة:

يعالج هذا البحث ظاهرة التلازم التركيبي في إطار منهج التفكير النحوي، وتتعلق هذه الظاهرة بالروابط المعنوية بين الوحدات التي هي من صناعة أسلوب تأليف الجملة عند العرب، ولم يكن الهدف دراسة الروابط المادية التي تسهم في التلازم، مثل حروف المعاني أو بعض الأسماء التي منوط بها الربط بين عناصر الجملة، ولقد سعى البحث حثيثًا نحو اكتشاف علاقات الرتب الكلامية وانتظامها حتى تتشكل الجملة أو بعض مكوناتها، وعندما يحدث خرق لهذا التكوين المعياري يتحقق الشعور بغياب ذلك العنصر مثل حذف المبتدأ أو الخبر أو الفعل.

والتلازم نابع عن الفلسفة التي على أساسها وُزِّعَت الكلمات داخل الجملة، ويتحدّد بالمصاحبة الناشئة بين المفردات في أثناء تكوينها، أو التزام كلمة بموقع أو رتبة مخصوصة، بحيث يلزم بوجودها وجودُ نمطٍ تركيبيٍّ خاصٍّ، يحدده نظام تأليف الجملة أو ما يُعرف بالنظم أو التعليق، يقول عبد القاهر: "لا نَظْمَ في الكَلِمِ ولا ترتيب حتَّى يُعلّق بعضها ببعضٍ، ويُبْنَى بعضها على بعضٍ، وتُجْعَل هذه بسببٍ من تلك"، فيعدُّ التلازم جزءًا من النظام الذي ينظّم طريقة ترتيب الكلمات وتصميم بناء الجملة وفق القواعد، وبمعنى آخر يُعنى بالنظر في الاختيار أو الإجبار في وضعية اللفظة واحتفاظها بموقعها أو رتبتها قياسًا بغيرها من عناصر بناء الجملة.

والتلازم هو صدى حاجة المفردة إلى لفظة أخرى، فيكون لهما معًا خصوصية تركيبية، والحديث عن التلازم يدفعنا للكشف عن اللزوم، فإذا كان الأول علاقة بين مفردتين متلازمتين أو أكثر، فالثاني هو حاجة اللفظة لغيرها من الكلمات؛ لتكوين الجملة.

إن الورقة التي أقدمها تتبنّى جدلاً حول أحقية التركيب بأجزائه على تنوّعها، وأحقية تلك الأجزاء بمواقعها التي منحها لها النظام اللغوي في ذلك التركيب، بناءً على أساس متكامل للمكونات في أداء الدلالة، التي يحتويها أي نَظْمٍ، وإنما يتبلور انطلاقًا من حاجة الجملة إلى عناصرها الأساسية لأداء وظيفتها النحوية.

ويحاول البحث أن يكتشف تصور النحاة للهيكل الذي بُنِيت عليه الجملة على أساس اطراديّ، وفق معطيات علم أصول النحو في معالجة القياس، فهو يقيس شيوع الأنماط التركيبية وملازمتها لصورٍ متكررةٍ في السياقات المختلفة.

وقد انقسم البحث إلى ثلاثة أقسام، عالجنا في قسمه الأول التلازم والعادات الكلامية والسلوكية، والفرق بين التلازم والمصاحبة، وما نعنيه بالتلازم وأشكاله، وفي قسمه الثاني ناقشنا أنماط التلازم بين الوحدات التركيبية، وقُسِّمت إلى عامٍّ وخاصٍّ، وفي قسمه الثالث ناقشنا أثر قطع التلازم في التركيب، ثم أعقبنا ذلك بنتائج الدراسة والمراجع التي رجعنا إليها.

(١)

التلازم والعادات الكلامية والسلوكية:

من المعتقد أن تلازم وحدات التركيب ظاهرة مستأنسة لنظم اللغات الإنسانية عامة، وقد يكون مرجعه كامنًا في العادة اللغويةِ للإنسان التي تتسم بها حياته، فيمارس بعض العادات الكلامية، ويتخذ من بعضها معيارًا ينظم من خلالها تصرفاته في بناء علاقته بالحياة مع الآخرين، فتصبح قانونًا للتعايش، وبها يُصدر الأحكام على ما يُعرف بالقِيمَةِ، ويميّز من خلالها بين إيجابية المبادئ وسلبيتها، فإذا كان التلازم ينحو تجاه العادة اللغوية، فإنه يلعب دورًا دون وعيٍ أو شعور من الإنسان، فيسيطر على تصرفاته، ويستحوذ على أفعاله اللغوية، ويتحدّد قانونه وأسسه من خلاله.

إن التلازم يشبه ما نُسمّيه في أعرافنا باللازمة، فهي تنبعث من الشخص بشكل متكرر، فقد يمارس اللغة باستخدام لفظةٍ ما أو تركيبٍ، فتأتي لازمة له في أثناء حديثه، وبدون قصد منه، غير أنها تمثّل سمةً من سمات الشخصية ونوعًا من خصائص سلوكها التي احتفظت بهذا الفعل، فتُردِّدُهُ بدون تحفُّظٍ أو وعيٍ أو إدراك.

إن هذا السلوك المحدد الذي طرحناه آنفًا سمة فردية، وقد ينتقل، لأسباب، إلى السمة الجماعية عن طريق المحاكاة والتقليد، وهو شأن العادات والتقاليد، فالمتحدث إذا كانت له لازمة فإنها بصمته الأسلوبية، تتعلق بسماته الخاصة في الإصدار اللغويّ، ولا تخصّ غيره من أبناء جنسه من المتحدثين باللغة، وقانونها حينئذٍ العادة، وبقاؤها مرهون ببقاء الشخص عليها ومزاولته لها، وهو أمر اعتيادي نابع من نفسية الإنسان ومزاجه، كما لو أنه اعتاد تحريك بعض أصابعه، أو لمس نظارته، أو التلميس على شعره... تلك أفعال قد يصنعها أحدنا، بشكل متكرر دون قصدٍ، وإنما هو خضوع للعادة وأسرار الشخص النفسية المعقدة.

فالباعث شخصيٌّ وليس نتاج القاعدة العامة بين الناس، وعلاقته ناشئة عن البصمة الأسلوبية للمنشئ أو للمؤلف، وهو ما يُتيح لنا أن نحدّد المبدع من خلال تلك الخصائص اللغوية. وعلى هذا ينقسم التلازم إلى قسمين:

الأول: قسم يجلبه ذوق المبدع وعادته، ولا يمتلك فروض النظام العام، وإنما اكتسب الجبر من ناحية العادة والسلوك الفردي، فهو نتيجة قصدية الإنسان في ممارسة اللغة، ويلازم نصّ المبدع نفسه فقط، فلا يقع في نصوص أخرى لمبدعين آخرين، إلا إذا كان هناك تناصّ مع ذلك الشخص، أو اقتباس، أو محاكاة أو تقليد، كما سبق.

الثاني: قسم من صناعة القاعدة، وهو جبري، ليس للمجموعة اللغوية دخل فيه سوى تطبيقه.

وسنركِّز في بحثنا على النوع الثاني، وهو ما يتعلّق بالصناعة النحوية.

- بين التلازم والمصاحبة:

إن التلازم يرتبط بالتكرار والترديد اللغوي، وهو بشكل عام نوع من المصاحبة التي تأخذ أشكالاً كثيرة، وهي ثلاثة أنواع:

الأول: التصاحب الحرّ: وهو يتناول الكلمات التي تصاحب عددًا كبيرًا من الكلمات الأخرى، ويسمح بأن تحلّ ألفاظٌ بديلة مكانها.

الثاني: التضامّ: وهو تصاحب بين كلمتين، ليس بإمكاننا استبدال كلمة بأخرى منهما، وعدم قبول إضافة شيء آخر إلى الكلمات المرتبطة.

الثالث: التعبيرات الاصطلاحية: وهو اجتماع كلمتين أو أكثر فتصبحان وحدة دلالية، فلا يمكن تبيُّن معناها من خلال الكلمات التي تؤلّف النصّ، وإنما بالوقوف على المراد من التركيب على عمومه، وبناء عليه لا يمكن ترجمة مثل هذا النوع بالاعتماد على الإلمام بدلالة كل كلمة، بل بمعرفة ما عُلم به المقصود من هذا التعبير.

ولكن ينفرد التلازم في بحثنا بكونه مقيدًا بالتركيب، ودورنا ينحصر في الكشف عن الوحدات التركيبية معًا، التي تحكمها قوانين النحو، وليس مجرد الحديث عن المصاحبات اللفظية أو التعبيرات الاصطلاحية، وإن كانت قريبة الصلة بموضوعنا.

* * *

- مفهوم التلازم التركيبي:

التلازم التركيبي هو المصاحبة بين الوحدات المشكلة والمصمّمة لبناء الجملة، ويُوصَف بأنه متكرر في السياق المطابق للسابق، فهو منتظم بحيث يعكس القاعدة التي تحكم طرائق الأداء الكلامي، في كونه نوعًا من الجبر في وضع التركيب على تلك الصورة ، وهو ما يُعرف بالقياس في أصول النحو.

فلعل التلازم التركيبي يختلف عن المصاحبة التي كانت حديثًا لنا في السابق، من حيث إنه تصاحب تركيبي، يؤدي معنًى تامًّا بوساطة الوحدات النحوية، التي تمثّل أجزاء الجملة العربية، أو على الأقلّ فإنّ نظرته تكمن في مناقشة الارتباط بين هذه المفردات، ولا يهدف لمجرد قياس تكرار لفظتين أو أكثر، فيكون من قبيل المصاحبة اللفظية، ولا يقف على إعطاء دلالة ما خارج نطاق المعهود عمّا تطرحه كل كلمة منفردة، فيلتقي مفهومه ما هو معروف بالتعابير الاصطلاحية ... وإنما التلازم التركيبي يُملي على الجملة النظام المعهود حتى تصل إلى حالٍ من الاتّساق والتّآلف في صورة متكررة تُطبّق القاعدة، على ما سيتّضح لنا من خلال أقسامه.

وتتضح خصائص هذا النوع في كونه سلوكًا جماعيًّا في الغالب، وليس عادة فردية كما سبق في "التلازم والعادات الكلامية والسلوكية"، فينضمّ أمره إلى ما تعارفت عليه الفصيلة اللغوية، وبذلك تُبنى على أساسه الجملة، وتتشكّل وحداتها، وتنظّم فيها الرتب الكلامية والموقعية الإعرابية، فتتضح بذلك الفلسفة التي على أساسها وُزِّعَت الكلمات حتى يتكوّن المعنى المستقلّ بالإفادة، وتبدو الجملة تامةً، محتفظة بكل عناصرها، وهو ما يُعرف بآليات تأليف الجملة.

فالتلازم التركيبي نابع من تلك الحكمة التي صَنَعت المصاحبة بين الألفاظ من حيث الرتب الكلامية والمواقع الإعرابية وطرائق ترتيب الجملة حسب النظام، فيلزم بوجود اللفظة وجود نمط تركيبي خاص، يحدده نظام تأليف الجملة أو ما يُعرف بالنظم أو التعليق كما سبق، فيصبح التلازم جزءًا من النظام بكونه مؤثرًا في ترتيب الكلمات وتصميم بناء الجملة، وبذلك فهو معنيّ بالنظر في الجبر في التزام اللفظة بموقعها ورتبتها تقديمًا أو تأخيرًا قياسًا بغيرها من العناصر.

وتتحدّد قيمة التلازم التركيبي في أنه يسهم في الحكم على التركيب بأنه أصبح يؤدي المضمون المراد، وكذلك يقيس به البلاغيّون فصاحة الكلام، فلا بدّ أن تتعلّق معاني الكلمات بعضها ببعض، ويكون بعضها بسبب بعض، يقول عبد القاهر: "وجملةُ الأمر أنّا لا نُوجِب الفصاحةَ للفظةٍ مقطوعةٍ مرفوعةٍ من الكلام الذي هي فيه، ولكنّا نُوجبُها لها موصولةً بغيرها، ومعلّقًا معناها بمعنى ما يليها"، فيحدّثنا عن ضمّ لفظة إلى أخرى، ويشير بهذا إلى مرادنا بالتلازم، ويرى الدكتور تمام حسان أن غرض عبد القاهر ليس النظم في ذاته ولا الترتيب وإنما كان التعليق، والهدف منه إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية عن طريق ما يُسمّى بالقرائن.

وتمتد فاعلية التلازم لتكشف عن بعدٍ آخر في نظام الجملة، ليس فقط في طريقة توزيع المفردات بداخلها، وإنما يقيس حاجة المفردة إلى مفردات أخرى، تتراصّ معها لتشكّل هذا البناء المحكم، المسمَّى بالجملة، بحيث تصبح مؤلّفة من وحدات كاملة المعنى، ويلزمنا أن نطرح مصطلحًا آخر، هو "اللزوم"، وإذا كان التلازم علاقة بين متلازمين أو أكثر، فإن اللزوم هو حاجة اللفظة إلى موقعية محددة أو رتبة مخصوصة تحتفظ بها، حتى تؤدي دورها في التركيب مع الوحدات الأخرى، وبلزومها هذه الطريقة يتحقق التلازم مع بقية الوحدات المكونة للنصّ، بأن تلزم الصدارة نحو "مَن" الشرطية، في قولنا: "مَن يذاكر ينجحْ"، ونحو "رُبَّ" في قولنا: "رُبَّ قليلٍ يكفي"، فاللفظة "مَنْ" في سياقها تلزم الصدارة، ولا تؤدي دورها في التركيب إلا إذا اتخذت هذا الموضع، بحيث يمكِّنها سياقها من أن تكتسب نوعًا من القدرة على أداء دورها في التأثير في المضمون العام للجملة، ويؤول حينئذ إليها أمران: الأول العمل، والثاني التأثير في المضمون. وعلى هذا فهناك إلزام نحوي بوضع اللفظة في رتبتها المستحقة، وربما يصل بنا الأمر إلى مفهوم النظم عند عبد القاهر في قوله: "واعْلَمْ أنْ ليس النظْمُ إلا أن تضعَ كلامَكَ الوضعَ الّذي يَقتضيه علمُ النحو، وتعملُ على قوانينه وأصوله".

إن قوة الارتباط بين الوحدات التركيبية هنا تُحيل ذلك النمطَ إلى ما يُطْلَقُ عليه التعبير المحفوظ عن العرب، وهو لا يكاد يحدث إلا إذا التصقت مفرداته التصاقًا نمطيًّا معهودًا للسلوك اللغوي المتعارف عليه، حتى إنه يتقارب مع الدلالة الكلية للمفردة، فيكون لارتباطه وتماسكه على أساس اللفظ والمعنى معًا بمنزلة الكلمة الواحدة، أو أن كل وحدة تركيبية تفقد دلالتها الخاصة، وتكاد تنعدم دلالتها بذاتها، وتلتحم مع بقية أجزاء الجملة لتسهم في تشكيل الدلالة الكلية.

وشبيه بهذا النموذج من الارتباط ما نلمحه في مناقشة النحاة للأفعال الخمسة، في التحام الضمير بالفعل، وجريانه بين حروفه، فالالتصاق يتّضح في "يضربون" بين الفعل "يضرب"، وواو الجماعة.

ولقد تناول النّحاة هذه القضية في حديثهم عن الارتباط بين الطرفين: الفعل وفاعله، فلا شكّ أن العلاقة قوية، ولقد عبّروا عنه بأن الفاعل كأنه جزءٌ من الفعل، ونبيّنُه في أمرين: الأول: لغة أكلوني البراغيث في بعض اللغات. والثاني: الإعراب رفعًا بثبوت النون في الأفعال الخمسة.

أما الأول فنلاحظ مجيء الفاعل مكررًا في ظاهر التركيب، في قولنا: يضربونني الناسُ، لاعتبار الضمير حرفًا مشعرًا بالفاعل، على رأيٍ.

أما الثاني وهو تحقق وجود العلامة الإعرابية للفعل بعد الفاعل؛ فيمثل ظاهرة غريبة لا تكاد تعرفها الأنظمة الإعرابية الشائعة في اللغة، فالشائع أن الإعراب يوجد على الحرف الأخير من الكلمة، إلا أنه ههنا لم يقع على الباء في "يضرب"، ولكنه تأخّر بعد واو الجماعة، وهي الفاعل، وتفسير النحاة يوضّح قوة الارتباط بين المتلازمين، الفعل والفاعل.

أشكال التلازم التركيبي:

يتخذ التلازم التركيبي أشكالاً مختلفة من حيث الالتحام والانفصال بين الوحدات المترابطة، فيكون على هذا النحو: التلازم المدمج، والتلازم المنفصل.

أولاً: التلازم المدمج "التساهمي"

يتّضح التلازم المدمج في شدّة الارتباط بين العنصرين المتلازمين بشكل ملتصق، فلا يقعان منفصلين في التركيب ولا يوجد فاصل بينهما، حتى إن المصطلح اللغوي الذي يُطلق عليهما، مأخوذ من مادة لغوية واحدة ويتحقق هذا من خلال خمسة أشياء: الجار والمجرور، والمضاف والمضاف إليه، والفعل والفاعل، والصفة والموصوف، والصلة والموصول، وما يُميّز هذه المتلازمات أنها بمنزلة شيءٍ واحدٍ.

ثانيًا: التلازم المنفصل

قد يجوز انفصال المتلازمين، فيتباعدان في الشكل التركيبي، مع عدم التأثير في تحقق علاقة التلازم بينهما؛ للارتباط النحوي والدلالي بينهما، ويتحقق في علاقة الفاعل بمفعوله، وعلاقة المبتدأ بخبره وغيرها، فهي وإن كانت علاقة تلازمية، لكنها انفصالية، ليست مدمجة، وقد يكون هناك فاصل بينهما، على نحو:

زيد الذي جاء من السفر مجتهدٌ.

فنلاحظ الفصل بين المبتدأ والخبر بالاسم الموصول وصلته، ولكن إذا وردت الجملة بدون الخبر، وهو أحد العناصر المكونة للجملة، فإنها تفقد الوجه الصحيح لها، ولا يصح ذلك، إلا إذا وقع ذلك في موضع يصح فيه الحذف. عندما يوجد في السياق ما يدل على المحذوف حالاً أو مقالاً.

- أنماط التلازم بين الوحدات التركيبية:

تتعدد صور توزيع الوحدات الإفرادية داخل الجملة، وما يعنينا ملاحظة حالة التلازم، التي انقسمت إلى قسمين؛ التلازم القياسي العام، والتلازم القياسي الخاص:

١- التلازم القياسي العام:

يقيس التلازم الأولوية في توزيع الكلمات في التركيب، فتتضح الموقعيّة الإعرابية بالنظر المباشر للتركيب، وبإمكاننا حينئذٍ أن نكتشف بعض الإجراءات الطارئة على أصل النظام المكون للنص، من تقديم أو تأخير أو حذف، وتترتَّب عليه أحكام النحاة، والباعث المبين عن ملاحظة هذا التغير هو لزوم التركيب لفلسفة ما أو حكمة يقتضيها هذا التوزيع، وهو ما أطلقنا عليه التوزيع القياسي، وله مجموعة من المظاهر من أهمها:

- تأليف الجملة وبناؤها:

ينبني على هذا تصور النحاة العرب لاكتمال وحدات بناء الجملة من حيث انقسامها إلى مسند إليه ومسند، وذلك في أبسط صورها، وما يجيء زيادة على ذلك فهو مكمِّلات لها:

مبتدأ + خبر

فعل + فاعل

فالإسناد علاقة ترابط وتفاعل بين طرفين، ويؤدي بدوره إلى إكساب الكلمات الإعراب، وهو الإبانة، فالإعراب لا يستحق إلا بعد التركيب، وإلا لأصبح الكلام في حكم الأصوات المبنية، ونلمح ذلك في توضيح الزمخشري: "الإسناد لا يتأتى بدون طرفين، مسند ومسند إليه، ونظير ذلك أن معنى التشبيه في (كأنّ) لما اقتضى مشبّهًا ومشبّهًا به كانت عاملة في الجزأين".

فالجملة العربية تلزم هذا النسق من التكوين والتصميم، وقلما رأينا جملاً تُحكى بدون أحد هذين الطرفين، وما جاء من نحو قولنا: محمدٌ، فقد دخله تقدير محذوف، وهو: هذا محمدٌ، وأشباهه حسب دلالة السياق، ونحو قولنا: ما قائمٌ زيدٌ، فقد سدّت كلمة "زيد" مسد الخبر، على نحو ما سيجيء في حذف أحد المتلازمين.

وقد تجيء الجملة على قلة بدون الطرف الآخر دون وقوع الحذف فيه، وذلك لتحقق الإفادة منها بدونه، ومن ذلك قولنا: قلَّمَا، وطَالَمَا، فافتقدت الجملة الفعلية حسب تصوّر النحاة إلى عنصر الفاعل، وهو وحدة متمّمة للجملة لا غِنَى عنها، ولكن لا يتصور وجوده بوجود "ما" الكافَّة، إلا إذا ارتضينا التأويل الذي رآه بعض النحاة من أنّ "ما" مصدرية، ويبدو أن الفعلين "طال، وقلّ" قد انتقلا إلى وظيفة أخرى، لعلها الدلالة على الاستغراق المستغني عن الفاعل، فشابها الأدوات أو الظروف من تلك الجهة، ففارقا التلازم مع الفاعلية التي هي من تمام الجملة الفعلية.

وقد يحدث هذا النوع من الحذف في الجمل الموسَّعة في اصطلاح المعاصرين من نحو قوله تعالى:]فَنَادَوْا وَلاتَ حِينَ مَنَاصٍ، على ما سيجيء في موضعه من وجوب افتقار "لات" على أحد المكوّنَيْنِ لعناصر الجملة.

ومع ندرة ما وصل إلينا مما سبق من فقدان أحد الأطراف فإن النحاة يعتقدون أن الجملة مركبة من عنصرين على الأقل، الفعل مع فاعله، والمبتدأ مع خبره، وما كان بمنزلة أحدهما، نحو: ضُرِب اللصُّ، وأقائمٌ الزيدانِ؟، وكان زيدٌ قائمًا، وظننته قائمًا، فهي كلام مركّب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك عند الزمخشري.

وقد ذكر السيوطي الحالات التي تطرأ على الجملة، من نحو مجيء المبتدأ بلا خبر، في قولنا: أقائمٌ الزيدان؟، وما ذاهبٌ أخواكَ، فليس للمبتدأ ههنا خبر ملفوظ به ولا مقدّر، ومنه: أقلُّ رجلٍ يقول ذلك، فـ"أقلّ" مبتدأ لا خبر له؛ لأنه بمعنى الفعل في قولهم: قلَّ رجلٌ يقول ذلك، ومنه كلُّ رجلٍ وضيعته.

وقد يحدث أن يُزاد عنصر، هو أحد صور الجملة الفعلية نحو "كان" في أسلوب التعجّب، وله طريقة صوغ واحدة، من نحو قولنا: "ما كان أجمل الحديقة"، ولعلّ وجود "كان" ههنا لأداء دلالة المضي وإن كانت اعتراضية في السياق العام، وهي وظيفة زمانية، أو تكون على أساس التأكيد الزمني للحدوث التعجبي.

وتعد الجملة المسرح الذي تكاد تُجرَى عليه جميع المعالجات النحوية، فتتعاقب مناقشات النحاة لأجزائها ومكوّناتها، ففيها المسند والمسند إليه، والعامل والمعمول، والظرف والمضاف إليه والمشغول والمشغول عنه، وبها أبواب النواصب

والجوازم وغيرها. ولكن يبقى أن هذه الأبواب لا تستقيم بمفردها، وإنما هي من وحي التركيب الذي أضفى عليها صبغة الوجود ومنحها تلك الرتبة المخصوصة.

ويتحقق التلازم التركيبي في إطار العلاقات النحوية التي تربط بين مكونات أجزاء الجملة، على ما سيتضح.

- ظاهرة الإعراب:

يمثل الإعراب محورًا وركيزة أساسية للإنباء عن تحقق نوعٍ من أنواع التلازم بين طرفين، أحدهما المؤثر والآخر القابل للتأثير، أو حسب اصطلاح النحاة العامل والمعمول، ففي تفكيرِ معظمهم أن الكلمة المعربة لازمت عاملاً أثّر فيها، وجلب لها العلامة الإعرابية، يقول الأنباري في تعريف الإعراب إنه: "اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظًا وتقديرًا"، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كانت الكلمة في إطار تركيب مع غيرها؛ "فلا يستحق الاسم الإعراب إلا بعد التركيب" وجعلوا للعمل النحوي ثلاثة أركان: العامل، والمعمول، والأثر الإعرابي.

ويتحدّد تأسيسًا على ما سبق مفهوم العامل على أساس ارتباطه بالمعمول، وارتباط الأخير بعلامة إعرابية مخصوصة، فالعامل هو ما يُحْدِثُ تغييرًا في الحركات، فيكسب المعمول الرفع أو النصب أو الجزم أو الخفض، وقد يكون العامل فعلاً أو شبهه أو حرفًا عاملاً، وهو العامل اللفظي أو المعنوي.

- الاصطلاح النحوي:

لقد أُخذت بعض المصطلحات الدالة في أصلها اللغوي على حالة تلازمها مع طرف آخر، قد يكون كلمة أو جملة، فنجد لذلك مصطلحات مثل: المسند والمسند إليه، والفعل وفاعله، والصفة والموصوف، والصلة والموصول، والمضاف والمضاف إليه. إن الاصطلاحات السابقة تظهر علاقة ارتباط بين شيئين، كلاهما بحاجة للآخر، ويتطلبه حتى يؤدي وظيفته النحوية، والملاحظ اعتماد النحاة في التسمية على الجذر اللغوي نفسه، مع إحداث تغيير يدل على الثاني، فيقولون: المضاف، ومن الجذر نفسه يقولون المضاف إليه، ويقيدونه بحرف الجر، ومثله الصفة، ومن الجذر نفسه يقولون الموصوف، باستخدام اسم المفعول منه، وعلى هذا لا يتحقّق وجود طرفٍ بدون الآخر، فهو سببٌ له، فلولا المضاف إليه ما كان المضاف، ولولا الصفة ما كان الموصوف وغيرها.

ومن ذلك تقسيمهم للحروف حسب ما تدخل عليه، فأطلقوا على ما يشترك في الدخول على الاسم أو الفعل معًا غير المختص، وأطلقوا على ما يلزم الدخول على أحدهما دون الآخر المختصّ.

هذا كلّه يوضح أن المصطلحات التي اختارها النحاة تكشف عن منهجهم في القول بالتلازم.

- التبويب النحوي:

تبدو هيمنة التلازم في إطلاق عنوان الباب النحوي، بل نلحظ ذلك من الاصطلاح للعلم ذاته وهو علم "التراكيب"، فيأخذ إلى تصور نوعٍ من العلاقات بين المفردات، ويتجلّى أمره في باب التوابع بتمامه، فلا يُعقل أن هناك تابعًا ليس له متبوع، فالعلاقة تبادليةٌ وتكاملية بين الطرفين، ويصل الأمر إلى الاتفاق في الحالة الإعرابية، تأسيسًا على حال المتبوع، فيمثل الثاني ردفًا للأول، سواء أكان صفة أو عطفًا أو بدلاً أو توكيدًا، يقول الزمخشري في تعريفه لها: "هي الأسماء التي لا يمسها الإعراب إلا على سبيل التبع لغيرها".

فإذن توجد علاقة ترابط بين التابع ومتبوعه، وهي تلازمية، وبدونها يفقد العنصر تلك السمة، فلا تُسمَّى الصفة صفةً إلا بموصوفها، ولا يُسَمَّى المؤكّد هكذا إلا بتابعه، كما سبق.

- ظاهرة الرتبة أو الترتيب:

يخضع ترتيب الجملة لأغراض المتكلمين، فليس تأليف الجملة- كما يرى الدكتور فخر الدين قباوة جمعًا آليّاً للمفردات، إنما هو تشكيل تعبير متفاعل، يؤثر بعضه في بعض، ويتضح بين عناصره التجاوب والتعاطف، حتى يكوّن وحدة حيوية متكاملة الدلالة.

والقول بالرتبة يدفعنا إلى توقع الترابط بين العناصر المكونة للجملة، بما يضمن لها تلازمًا على هذه الحال، فليس بمقدور أي تركيب أن يعبّر عن الأفكار الذهنية المقصودة بدون التزام دقيق لترتيب منظّم، يعينه على أداء المهمة بدقة، ولا سبيل إلى تحقق ذلك من مراعاة الأحكام التي تحفظ لكل كلمة رتبتها في الجملة.

ولقد دار جدل نحوي حول أسبقية بعض الرتب، فرتبة الفاعل لا تتقدم الفعل، ورتبة المفعول متأخرة عن رتبة الفاعل، يقول الزمخشري في تعريف الفاعل: "ما كان المسند إليه من فعلٍ أو شبهه مقدّمًا عليه أبدًا" ... فتحتفظ كلمة "زيد" بالمفعولية في قولنا: "زيدًا هنَّأتُ" رغم تقدمها في الصورة اللفظية، إلا أنها محتفظة برتبة المفعولية.

ويحتفظ التراث النحوي بمناقشات حول أسبقية بعض الكلمات، وقد عقد الزجاجي بابًا في الإيضاح متسائلاً عن "القول في الاسم والفعل والحرف أيهما أسبق في المرتبة والتقدم؟".

وهناك تصوّر للنحاة يكشف عن أن مرتبة العمدة قبل مرتبة الفضلة، ومرتبة المبتدأ قبل مرتبة الخبر، ومرتبة ما يصل إليه بنفسه قبل مرتبة ما يصل إليه بحرف جر، ومرتبة المفعول الأول قبل مرتبة المفعول الثاني، وهناك تفسير للتوسّع في حروف الجر، فسائرها تتقدم وتتأخر إلا "ربّ"، ومفاده أن السبب في جواز تقديم حروف الجر وتأخيرها يرجع إلى كونها صِلاةً للأفعال والأسماء المشتقة منها، فإذا تصرف العامل تصرف المعمول فيه وما اتصل به، أما "رُبَّ" فليست صلة لفعل ولا شيء يتضمن معناه؛ فلذلك لزمت موضعًا واحدًا.

ولقد جاء تصنيف جمهور النحاة لنوع الجملة على أساس ما تبدأ به، فأساس التصنيف يرجع إلى نوع العنصر الذي بُدِئ به، إلا أنه يشترط أن يكون مسندًا أو مسندًا إليه.

- ظاهرة الصدارة:

جاءت رؤية النحاة لبعض الكلمات في توزيعها في إطار الجملة بالحكم عليها بتصدر جملتها، رغم احتفاظها بالرتبة التي قد تكون متأخرة، نحو بعض أسماء الاستفهام مثل "كيف"، في قولنا: "كيف جئت؟"، فـ"كيف" موقعها الإعرابي حال، ورتبة الحال متأخرة عن رتبة الفعل وفاعله.

يقول ابن هشام: "مُرادُنا بصدر الجملة المسندُ أو المسندُ إليه، فلا عبرة بما تقدم عليهما من الحروف... والمعتبر أيضًا ما هو صدر في الأصل، فالجملة من نحو: كيف جاء زيدٌ، فعلية".

وقد عدّد الدكتور علي أبو المكارم الصيغ التي لها الصدارة بناءً على مؤثِّراتها في المضمون كالاستفهام، وذكر أنه يجب أن يعقب صيغةَ الاستفهام المستفهمُ عنه صراحةً، ومنها: أدوات الشرط والتعجب وكم الخبرية وكأيّ وأدوات النفي وأداة التنبيه وأدوات التحضيض، والصدارة تعني شيئين:

١- تصدر الصيغة للتركيب.

٢- عدم ارتباط الصيغة التي يجب لها التصدر وما يليها بما يسبقها من صيغ من حيث العمل النحوي، وإن ارتبطت بها من حيث الدلالة.

(٢)

التلازم القياسي الخاص:

وينقسم إلى قسمين: النوعي، وهو اسمي وفعلي وحرفي، وتلازم كيفيّ بين الوحدات في التعبيرات المحفوظة.

أولاً: التلازم النوعي:

- التلازم الاسمي:

تتلازم بعض الأسماء مع مخصوصات تركيبية، أو مع كلمات أو جمل لها خصوصية في التركيب، ومن هذا:

- الاسم الموصول وجملة الصلة:

يتلازم الاسم الموصول مع جملة تالية له، تسمى جملة الصلة، أو جملة الحشو، كما يسمِّيها سيبويه، نحو قولنا: قابلت الذي انطلق، ويوضح الاصطلاح النحوي التقارب بين الطرفين، فأُخِذَ المصطلح الثاني (جملة الصلة) من المصطلح الأول (الموصول) فهما معًا من مادة "وصل". كما ذكر النحاة التلازم بين الاثنين، وأن علاقة الترابط قوية إلى حد أن جملة الصلة جيء بها خاصة لتزيل الإبهام في الموصول؛ مما دفع سيبويه إلى تسميتها بجملة الحشو، وهذا التعبير الأخير يوضح أنها لا تتعلق بعموم مفردات الجملة، ولكن تتسلط علاقتها بالاسم الموصول فقط.

- الاسم المشتغل عنه:

يتضح التلازم في باب الاشتغال في أكثر من موضع، أهمها وجوب النصب إن جاء المشغول عنه بعد حرف يختص بالدخول على الفعل، مثل: إنْ، وهلاّ، وألا، ولولا، ولوما، في نحو قولنا: إنْ زيدًا تره تضربْه، ونحو قول النمر بن تولب:

لا تَجْزَعِي إنْ مُنْفسًا أهلَكْتُه

فإذا هَلَكْتُ فعندَ ذلك فَاجْزَعِي

فقوله "منفسًا" واجب النصب؛ لأنه وقع بعد أداة تستلزم الفعل بعدها، فتعيَّنَ أن يكون "منفسًا" مفعولا به لفعل محذوف يفسره ما يأتي بعده، وهو قوله "أهلكتُهُ".

كما أنه في حال جواز النصب والرفع في نحو: "لقيت القومَ وعبدُالله لقيته"، فالمختار النصب في "عبدالله"، وليس الرفع مع جوازه؛ ليتمّ عطف جملة فعلية على جملة فعلية مثلها، وهذا يعكس الحكمة من وراء التلازم.

- الظرف والمضاف إليه:

يحدد النحاة خاصية للظروف، وهي ملازمتها للإضافة إلى ما بعدها، وهذا هو الأصل فيها، فلا بدّ أن يأتي بعد الظرف مضاف إليه، وهو ما نفهمه من قول الزمخشري عن بناء الظروف الدالة على الغايات: "والذي هو حدّ الكلام وأصله أن يُنْطَقَ بهنّ مضافات، فلما اقتطع عنهنّ ما يُضَفْنَ إليه وسُكِتَ عليهنَّ صرنَ حدودًا يُنتهي عندها، ولذلك سُمِّيت غايات، وإنما يُبْنَيْنَ إذا نُوِيَ فيهنَّ المضاف إليه، فإن لم يُنْوَ فالإعرابُ".

ويتناول "حيث"، في كونها مشبّهة بالغايات، لملازمتها للإضافة، وتجب إضافتها إلى الجملة، إلا ما رُوِي من قول الشاعر:

أما تَرَى حيثُ سُهيْلٍ طالِعَا

بإضافة "حيث" إلى "سهيل" وهو مفرد، وهذا نادر في الاستعمال.

ويذكر الأنباري أن "حيث" لا تضاف إلا إلى الجمل، ومن العرب من يضيفها إلى المفرد، ويجره بالإضافة، وهذا شاذٌّ لا يقاس عليه.

ومنه ملازمة إضافة "إذ، وإذا" إلى ما بعدهما، إلا أن "إذْ" تُضَافُ إلى الجملة بنوعيها الاسمية والفعلية، أما "إذا" فإنها تُضَاف إلى الجملة الفعلية دون الاسمية، وعلى هذا يرى المعربون إعراب ما بعدها في قوله تعالى:)إذا السَّماءُ انْشَقَّتْ فاعلاً لفعل محذوف يفسره ما يأتي بعده، وهو "انشقّت".

ومن الظروف التي تضاف إلى ما بعدها "لَدُنْ"، إلا أنه يُحكى لها حالة خاصة مع "غدوة"، فتنصبها، ولم تجرّها كما تجر بقية الأسماء على الإضافة، ومنه قول الشاعر:

لدن غدوةً حتى أروحَ وصحبتي

عصاة على الناهين شمُّ المناخرِ

المركب الاسمي:

المركب الاسميّ هو كل اسم مركب من كلمتين ليس بينهما نسبة، ويكون مبنيًّا، ومنها قولنا: وقعوا في حَيْصَ بيصَ، وهو جاري بيتَ بيتَ، وسقطوا بينَ بينَ، وذيتَ ذيتَ، وكيتَ كيتَ. وهذا النوع يعكس التلازم الذي نتج عنه شيئان: إعطاء التركيب دلالة خاصّة، والبناء، فتحولت الكلمات المتلازمة إلى حالة البناء بعد أن كانت معربة.

- التلازم الفعلي: ومن ذلك:

"عَسَى" مع المضمر:

هناك حالة خاصة بالتلازم يعكسها تركيب "عسى" مع المضمر، ليأخذ التركيب شكلاً مختلفًا، حيث تختلف "عسى" في هذه الحال عن الأفعال الأخرى في وقوع ضمير النصب بعدها، فنقول: عَسَايَ وعَسَاكَ وعَسَاهُ، ومن ذلك قول الراجز:

يَا أَبَتَا عَلّكَ أو عَسَاكَا

وإن كانت لغة غير كثيرة. ولقد وصف سيبويه هذه الحالة بالخاصة.

ويرى الأنباري أن الكاف في "عَسَاكَ" في موضع نصب كما هي في "عَلّكَ"، وهي قد قامت مقام الضمير المرفوع، وأن "عساك" بمنزلة "عَسَيْتُ" في المعنى.

ولقد اجتهد النحاة في إيجاد تأويل لهذا التلازم، فعلقوا تلك الجهة بالحمل على "لَعَلّ"، كما حُمِلَت "لعلّ" على "عسى" في دخول "أنْ" في خبرها في قول متمم بن نويرة:

لعلّكَ يوْمًا أن تُلِمَّ ملمَّةٌ

عليكَ من اللائي يَدَعْنَكَ أَجْدَعَا

وعُدَّت "عسى" في هذا السياق حرفًا لا فعلاً؛ ولذا يقال: عساك أن تقوم، كما نقول: لعلّك أن تقوم، ويستدلون على حرفيتها بعطفها على "لعلّ" في الرجز السابق:

يا أَبَتَا علَّكَ أو عسَاكَا

فلو كانت "عسى" فعلاً لما صحّ عطفها على "لعل"، ويرى الأنباري أن "عسى" هنا تضمَّنت معنى الحرف.

- التلازم الحرفي:

تتلازم الحروف مع مخصوصات كلامية، الاسمية والفعلية، وإذا ما تم الفصل بين الحرف وما دخل عليه يكون هناك خلل نحوي في التركيب، نحو: "كي زيدٌ يأتيك، وقد زيد خرج"، فهذان تركيبان غير مسموحٍ بهما في العربية، فإن "كي، وقد" حرفان يلزم الفعل بعدهما.

ولقد قسَّم النحاة الحروف حسب ما تدخل عليه على قسمين: مختصة، وغير مختصة، والأول هو يعكس حالة التلازم، وهو ما اصطلح عليه بالحروف المختصة، وهي حروف تختص بالدخول على أحد أنواع الكلم دون الآخر، فهناك حروف تدخل على الأفعال خاصّة، وأخرى على الأسماء، وقد علّل النحويون لعملها دون التي لا تعمل بناءً على اختصاصها، يقول السيوطي: "كل حرفٍ اختصّ بشيءٍ ولم ينزَّل منزلة الجزء منه فإنه يعمل"، وخرج بذلك السين وسوف وقد ولام التعريف، فلم تعمل في الكلمات التي تليها رغم اختصاصها؛ لأنها كالجزء منه.

ومن هذا:

أولاً: تاء القسم مع لفظ الجلالة

رصد النحاة تلازمًا تركيبيّاً بين تاء القسم ولفظ الجلالة "الله"، كما في قوله تعالى:)وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم، والملاحظ في الاستخدام أن التاء لا تُسْتَعْمل في القسم إلا مع لفظ الجلالة "الله"، فهي حالة من حالات التلازم الخاص الحرفي، فلا يقال: تالسماء، أو تالقمر.

ويوجِّه النحاة هذا الاستعمال بما يسوّغ ذلك التلازم، فنظروا في أصل التاء، وزعموا أنها منقلبة عن واو القسم، والتقدير: والله، فعندهم أن الواو تُقلَبُ تاءً، كما قُلِبَتْ في نحو: وراث وتراث، ووجاه وتجاه.

ويعلِّلُ الأنباري لهذا التلازم بأنه لما كانت تاء القسم فرعًا على الواو، والواو فرعًا على الباء، ألزمت اسمًا واحدًا، وهو اسم الله تعالى.

"لات"والحين:

تتلازم "لات" وهو حرف نفي يعمل عمل "ليس" بالحين، كما في قوله تعالى:)فَنَادَوْا وَلاتَ حِينَ مَنَاصٍ، ويبدو التلازم أكثر في اشتراط جمهور النحاة لخبرها واسمها في كونهما حينًا، ولا بدّ من حذف أحدهما.

ويذكر الأنباري علة هذا التلازم بأنه إنما لزم اسم "لات" وخبرها للحين؛ لأن "لات" فرع على "لا"، و"لا" فرع على "ما"، و"ما" فرع على "ليس"، فلما وقعت في رتبة رابعة ألزمت شيئًا واحدًا وطريقةً واحدةً، كما أن تاء القسَمِ كما سبقَ لما كانت فرعًا على الواو، والواو فرعًا على الباء، ألزمت اسمًا واحدًا، وهو اسم الله تعالى.

ثانيًا: تلازم الوحدات في التعبيرات المحفوظة

إن الصورة التي عليها التعبيرات المحفوظة عن العربية تعبر عن حالة التلازم بين الألفاظ المكونة لها، ويشكّل التعبير صورةً للبناء الذي ترتبط فيه هذه الوحدات، وهو ينقسم إلى قسمين: أساليب قياسية، وتعبيرات شبه قياسية محفوظة.

أولاً: الأساليب القياسية

إنّ المقصود بالتعبيرات المحفوظة ما عُرِفَ في النحو العربي بالأسلوب، وهو الطريقة التي ينحوها المتكلم في كلامه، والشكل الذي يُسَاق على هَدْيِهِ الكلام، ومنها: أسلوب التعجب، وأسلوب التفضيل، وأسلوب الاستفهام، وأسلوب الشرط، وأسلوب المدح والذم، وأسلوب الاشتغال، وأسلوب الإغراء والتحذير.

لعلّ السِّمة المشتركة بين الأساليب السابقة جمود كلّ منها ولزومها شكلاً واحدًا في طريقة بنائها، ونمطًا معروفًا للمتحدثين، ويتّضح هذا من خلال النماذج التي سيقدمها هذا البحث.

- "نِعْمَ" والتلازم :

تُصَمَّم جملة المدح باستخدام "نعم" على هذا النحو:

نِعْمَ

الخلقُ

الصدقُ

فعل المدح

الفاعل

المخصوص بالمدح

وهناك اشتراطات ثلاثة استقرأها النحاة من اللغة للمكونات الثلاثة، وهي فعل المدح وفاعله والمخصوص بالمدح، وتؤكّد هذا التلازم بين وحدات التعبير، فـ"نِعْمَ": تلزم صورة الجمود، فلا تتصرَّفُ، وهي بكسر فاء الكلمة وسكون عينها، وهو وزن غير شائع في العربية، والفاعل: وله وجوه ثلاثة: الأول: معرَّف بأل، كالمثال السابق، والثاني: مضاف إلى معرف بأل، نحو: نِعْمَ خُلقُ الرّجلِ الصِّدْقُ، والثالث: مضمر مفسر بتمييز، نحو: نِعْمَ رجلاً زيدٌ، وفي هذه الحال لا يجوز الجمع على الأرجح بين التمييز والفاعل الظاهر، أما المخصوص بالمدح فلا يجوز حذفه إلا إذا تقدَّمت قرينة تدل عليه.

لعلّ وجود التركيب على هذا النحو المحفوظ ما دفع النحاة إلى عدم الاعتداد بما ورد على خلاف الصور الثلاث السابقة من نحو قول جرير أيضًا:

تزوَّدْ مِثْلَ زادِ أبيكَ فينا

فَنِعْمَ الزادُ زادُ أبيكَ زادا

فقد جاء الانحراف في الجمع بين الفاعل الظاهر والتمييز في قوله: "فنعم الزاد ...زادًا" وهو غير جائزٍ عند بعض النحاة، ونحوه قول جرير:

والتَّغْلِبِيُّونَ بِئْسَ الفَحْلُ فَحْلُهُم

فَحْلاً وأُمُّهمُ زَلاّءُ مِنْطِيقُ

ويتّضح التّلازم في "حَبَّذَا"؛ فإنها تحتفظ زيادة على ما سبق في "نِعْمَ" في ترتيب المفردات بوحدة الشكل، فنقول:

- حَبَّذا زيدٌ

- حَبَّذا الزيدون

- حَبَّذا الفاطمتان

- حَبَّذا الزيدان

- حَبَّذا فاطمةُ

- حَبَّذا الفاطماتُ

فيظل العنصر الإشاري، وهو "ذا" المرتبط بـ"حب" على صورته الإفرادية من حيث العدد، ومن حيث الجنس على صورة التذكير، مع تثنية المخصوص بالمدح وجمعه وتأنيثه، وقد يرجع الأمر إلى تلازمه التامّ مع فعله حتى إنه صار كأحد أجزائه، وقد أدرك النحاة ذلك في تفسيرهم لمكونات هذه الصيغة، فعبَّروا عن ذلك وفق توجُّهات ثلاثة:

الأول: "حَبَّذا" مركبة من "حَبّ" و"ذا" وهما الفعل والفاعل، وهو مذهب ابن خروف وابن برهان ونُسِبَ إلى سيبويه.

الثاني: أن الصيغة فعل بتمامها، وعلى هذا لا اعتبار للعنصر الثاني، وهو "ذا"، وهو مذهب قوم منهم ابن درستويه.

الثالث: أن الصيغة اسمية، وعلى هذا لا اعتبار للعنصر الأول، وهو "حَبَّ"، وهو مذهب المبرد وابن السراج وابن هشام اللخميّ وابن عصفور.

إن الارتباط بين العنصرين "حَبَّ، وذا" دفع بعض النحاة إلى الحكم بذوبان أحدهما في الآخر، فلم يتّضح أثره، وإنما كان عونًا للآخر في أداء الوظيفة النحوية وهي المدح، فضلاً عن وعيهم بأن الفعل "حبّ" في هذا الأسلوب جامد غير متصرف، فلا يجيء بغير الماضي.

ويذهب السيوطي في تفسير هذا التلازم، فيرى أنهم جعلوا "حَبَّذا" بمنزلة جزءٍ واحدٍ لا يفيد مع أنه فعل وفاعل، ويستدلّ على ذلك بما ذهب إليه بعض النحويين من جعل "حَبَّذا" في موضع رفع بالابتداء، وأخبر عنه، والجملة لا يصحّ فيها ذلك إلا إذا سُمِّي بها، كما ورد تصغير "حَبَّذا" بقولهم: ما أُحيْبِذَه.

وهذا دليلٌ على أن حالة التلازم حوَّلت الجملة الفعلية إلى صيغة واحدة، وهذا شبيهٌ بمفهوم النحت في اللغة، وهو ما تحقّق في رأي السيوطي في أمرين: الأول: أن "حَبَّذا" جزءٌ واحد لا يُفيد مع أنه فعل وفاعل، والثاني: أنه يجوز تصغيره، وهذا لا يحدث إلا إذا تحقّق الإفراد اللفظي، فيتعين النحت.

ثانيًا: تراكيب شبه قياسية محفوظة

تأتي التراكيب شبه القياسية لتطرح نوعًا من تأليف الجملة أو بعض أجزائها، فلقد منح النظام النحوي بعض الصيغ المؤالفة والانسجام مع كلمات أخرى، ويأتي هذا التشكيل من خلال العادة اللغوية في ملازمتها للاستخدام أو التشكيل القاعدي، وقد وقع ذلك في أنواع الكلم الثلاثة: الاسم والفعل والحرف.

وانطلقت مسيرة النحو العربي في تسجيل ما يُعرف بالمتلازمات، نحو التزام أحد الأفعال أو الأسماء أو الحروف بكلمة أخرى، فعند ورودها يُعرف الملازم لها قبل ذكره؛ لارتباط دلالي ناشئ بينهما، ومن ذلك ارتباط بعض الأفعال بأسماء مخصوصة نحو: صام رمضان، وحجَّ البيت، وأدَّى الصلاة، وأنفق المال.

ولقد سجّل اللغويون ارتباطًا وتلازمًا بين الأفعال والحروف، على نحو ما يُعرف بتعدية الفعل بحرف جر دون غيره، نحو:

- جاء منْ ... - ذهب إلى ...
- شكر له. - رجا منه.
- رغب [في... -[عن...

فأصبح من اللازم تعدية الفعل بالحروف التي اشتهر بها، فمثلاً "جاء" يُعدّى بـ"مِنْ"، و"ذهب" يُعدّى بـ"إلى"... ولقد كان هناك جهد مشكور في تراثنا النحوي عن هذه القضية، في مؤلفات حروف المعاني، والجهود المعجمية، في لسان العرب وتاج العروس وغيرهما.

وكذلك نرى مصاحبةً لفظيةً من قبيل التلازم التركيبي ناشئة بين بعض الأفعال مع ملازمات اسمية، فتتراكب تلك الجمل وتتردّد في سياقات مختلفة، ومثال ذلك الفعل "قام، وآتى"، والاسم "الصلاة، والزكاة"، فنلحظ التلازم بين الجملتين: أقام الصلاة وآتى الزكاة، بصورة الماضي والمضارع والأمر، وهذا إحصاء يوضّحه:

ورد الفعلان "أقام، وأتى" بلفظ الماضي في الآيات الآتية:

١.]وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ[ ]البقرة١٧٧[.
٢.]إِنَّ الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَآتَوُاْ الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ[ ]البقرة٢٧٧[.
٣.]فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَآتَوُاْ الزَّكَاةَ فَخَلُّواْ سَبِيلَهُمْ[ ]التوبة ٥ [.
٤.]فَإِن تَابُواْ وَأَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَآتَوُاْ الزَّكَاةَ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ[ ]التوبة١١[.
٥.]إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللهِ مَنْ آمَنَ بِاللهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلاَةَ وَآتَى الزَّكَاةَ [ ]التوبة ١٨[.
٦.]الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ[ ]الحج ٤١[.

وذكر "أقام" مع مرادف "أتى" في الصور الآتية:

١-]وَالَّذِينَ صَبَرُواْ ابْتِغَاء وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُواْ الصَّلاَةَ وَأَنفَقُواْ مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ[ ]الرعد ٢٢[.
٢-] إِنَّمَا تُنذِرُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُم بِالغَيْبِ وَأَقَامُوا الصَّلاةَ وَمَن تَزَكَّى فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ[ ]فاطر ١٨[.
٣-]إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ[ ]فاطر ٢٩[.
٤-]وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ[ ]الشورى٣٨[.

كما تلازم الفعلان بلفظ المضارع "يقيم ويؤتي" في الآيات الآتية:

٥-]إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُواْ الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ[ ]المائدة٥٥[.
٦-]وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ[ ]التوبة٧١[.
٧-]الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُم بِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ[ ]النمل٣[.
٨-]الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُم بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ[ ]لقمان٤[.
٩-]وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاء وَيُقِيمُوا الصَّلاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ[ ]البينة ٥[.

وذكر المضارع "يقيم" مع مرادف "يؤتي" في الآيات الآتية:

١٠-]الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ[ ]البقرة٣[.
١١-]الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ[الأنفال٣[.
١٢-]قُل لِّعِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُواْ يُقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَيُنفِقُواْ مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرّاً وَعَلاَنِيَةً[ ]إبراهيم٣١[.

وتلازم الفعلان في صورة الأمر في الآيات الآتية:

١.]وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ وَارْكَعُواْ مَعَ الرَّاكِعِينَ[ ]البقرة٤٣[.
٢.]وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْناً وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ[ ]البقرة٨٣[.
٣.]وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ وَمَا تُقَدِّمُواْ لأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ اللهِ[ ]البقرة١١٠[.

٤.]أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّواْ أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ[ ]النساء٧٧[.

٥.]فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَى وَنِعْمَ النَّصِيرُ[ ]الحج٧٨[.

٦.]وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ[ ]النور٥٦[.

٧.]فَإِذْ لَمْ تَفْعَلُوا وَتَابَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ[ ]المجادلة ١٣ [.

٨.]فَاقْرَؤُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ[ ]المزمل٢٠[.

يتضح مما سبق أن حالة التلازم في المضي بلغت (٦) مرات، وفي المضي مع مرادف "أتى" (٤)، ومع المضارع (٥)، ومع المضارع ومرادف "يؤتي" (٣) ، ومع الأمر (٨).

* * *

(٣)

- قطع التلازم:

إن الفلسفة العامة للمنهجية النحوية تسعى إلى تحديد النظام الذي يسمح بإسقاط عنصر من العناصر المكونة للجملة، ولعلّ معرفتنا بالتلازم وقوانينه تُمكِّننا من الكشف عن مواضع الخرق أو النقص في ظاهر التركيب، سواء كان هذا حذفًا، فيحتاجُ إلى تقدير؛ ليستكمل ما نقص من ألفاظ، هي ضرورية لفهم المعنى العام أو لاستكمال المواقع والرتب الإلزامية في الجملة، أو كان فصلاً بين المتلازمين، فيحيل التركيب إلى صورة شكلية أخرى، لها قانونها الذي يسوّغ لها تلك الحالة، وقد ينتج عن هذا وذاك إبطال لأثر العامل في معموله، فلا يعمل مع تلك الجهة الجديدة أو الحالة التي بها قَطْعٌ للتلازم.

إن هذا يتم في إطار القواعد التي تسمح بالانفصال بين المتلازمين، أو تقديم أحدهما وتأخير الآخر، وإنّه مما قد يُعاب عليه في تركيب الجمل عدم الأخذ بهذا النظام، يقول عبد القاهر: "وفي نظائر ذلك مما وصفوه بفساد النظم وعابوه من جهة سوء التأليف أن الفساد والخلل كانا من أن تعاطى الشاعر ما تعاطاه من هذا الشأن على غير الصواب، وصنع في تقديم أو تأخير أو حذف أو إضمار أو غير ذلك مما ليس له أن يصنعه وما لا يسوغ ولا يصح على أصول هذا العلم".

ومما يؤدي إلى ذلك القطع أمران مهمان، الحذف لأحد المتلازمين، والفصل بين المتلازمين:

أولاً: حذف أحد المتلازمين

تكثر مواضع الحذف في الأبواب النحوية لأجزاء الجملة، مما يستوجب تقديرها، ويرى الدكتور علي أبو المكارم أنه لا يكاد يخلو باب في النحو إلا يتصل به الحذف في بعض جزئياته، ويترتب على هذا وجوب تقديره أو استتاره، وهذا وفق ما يتطلبه سياقه حتى تكتمل الجملة، فيُقدَّر اللفظ الذي به تقبل الجملة أو تكتمل أركانها، ويتضح هذا في قول ابن يعيش في حديثه عن جواز حذف المبتدأ أو الخبر: "قد توجد قرينة لفظية أو حالية تغني عند النطق بأحدهما، فَيُحَذف لدلالتهما عليه؛ لأن الألفاظ إنما جيء بها للدلالة على المعنى، فإذا فُهِم المعنى بدون اللفظ جاز ألا تأتي به، ويكون مرادًا حكمًا وتقديرًا".

ويطرد الحذف في باب المبتدأ والخبر والأفعال الداخلة عليهما والمفاعيل والإضافة والموصول والقسم والشرط والعطف والعائد، ويوجد سببان للحذف عامةً:

الأول: جانب بلاغي يتصل بالمعاني البلاغية.

الثاني: جانب نحوي ذوقي ودلالي.

ولعل اكتشاف الحذف يكمن في المنهج الذي بناه النحاة على تصوّرهم لأمرين:

- مفهوم العمل النحوي الذي يقتضي وجود أطراف ثلاثة، هي العامل والمعمول والحركة الإعرابية، فإذا نقص بعض هذه الأطراف تحتَّم تقديره، كما سبق.
- تصور العلاقة الإسنادية التي لا توجد إلا بين اثنين.

ومن أمثلة حذف المتلازمين حذف الصفة التي هي مضاف، في نحو قوله تعالى:)واسْأَلِ القَرْيَةَ، أي: واسأل أهل القرية، وقد أقام المضاف إليه مقام المضاف، ونحو قوله تعالى:)وَلِيَدْخُلُواْ الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ. أي المسجد الأقصى. ومن أمثلة المحذوف إذا كان موصوفًا قولنا: صلينا بالجامع، أي بالمسجد الجامع، ومن أمثلة الحذف حذف الفعل في نحو قوله تعالى:)إذا السَّماءُ انْشَقَّتْ، والتقدير: إذا انشقت السماء انشقت.

الفصل بين المتلازمين:

من قضايا المنهج في تصور النحاة للتلازم حالة خاصةٌ تتعلق بالفصل بين المتلازمين، فتختلف معيارية هذا الفصل من باب نحويّ لآخر، فإذا جاز في أمر الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، فإنه يُكْرَهُ في المضاف والمضاف إليه و"ما" التعجبية وفعل التعجب، فمثلاً يرى سيبويه قبح الفصل بين المضاف والمضاف إليه لتلازمهما، فلا يجوز نحو: "يا سارقَ الليلةَ أهلِ الدار"، إلا في الشعر فنصّ على جوازه، وأما الفصل بين "ما" التعجبية وفعل التعجب فقد ورد هذا في بعض النصوص المروية عن العرب، ومنه قول امرئ القيس:

أَرَى أُمَّ عَمْرٍو دَمْعُهَا قَدْ تَحَدَّرَا

بُكَاءً عَلَى عَمْرٍو وَمَا كَانَ أَصْبَرَا

ومنه جواز الفصل بين فعل التعجب والمتعجب منه بالجار والمجرور، نحو قول العرب: "ما أحسن بالرجل أن يصدق، وما أقبح به أن يكذب، ومنه جواز الفصل بين فعل التعجب والمتعجب منه بالنداء، نحو: ما أنبلَ ـ يا محمَّدُ ـ أخلاقَكَ .

فقدان تأثير العامل في معموله:

إن حدوث هذا القطع بالحذف أو الفصل قد يؤثر في بعض الأبواب النحوية، في العمل خاصة، فمنه ما لا يتأثر بذلك، نحو الفعل مع الفاعل، في قولنا: جاء اليوم إلى الجامعة محمدٌ، فالفصل بين الفعل والفاعل غير مؤثر في العمل على الإطلاق، وإن أثّر في صورة الفعل نحو قولنا: حضر اليوم إلى الجامعة فاطمة، ويعلّل له النحاة بقوة العامل، وهذا وجه شكليّ لا يؤثر في البنية الكلية للجملة.

لكن الوجه الثاني أنه يقع تأثير في العمل النحوي، فيُلغى العامل أو يُهمل، ومن هذا القبيل "لا" التي لنفي الجنس، فقد اشترط النحاة لعملها عمل "إنّ" مع اسمها النكرة دون فصل بينهما، فنقول: "لا رجلَ في الدار"، وإذا تم قطع المتلازمين، وقلنا: "لا في الدار رجلٌ" فإنها لا تعمل عمل "إنّ" حينئذ.

ومن ذلك أيضًا "إذنْ" الناصبة للفعل المضارع، فشرطها لكي تعمل النصب فيه أن تتلازم معه مصدّرةً، بدخولها مباشرة عليه، باستثناء القسم و"لا" النافية، فإذا تم الفصل بينهما أو دخولها على نوع آخر من الكلمات فإنها لا تعمل، نحو قوله تعالى: (إذًا لذهب كلّ فريقٍ)، ومثال العاملة، عندما يسأل السائل: هل تذاكرُ؟ فيقول المجيب: نعم، فيجيبه السائل: إذنْ تنجحَ، بالنصب، لتوافر شروط عملها.

ويذكر السيوطي أن بعض العرب ألغى عمل "إذن" مراعاة لعدم الاختصاص، كما ألغى بنو تميم "ما" فلم يعملوها عمل "ليس" لعدم الاختصاص.

ونجد ذلك التلازم الذي يفتقد إلى العمل في تعليق سيبويه على الترخّص في العلامة الإعرابية في قول الشاعر:

يا دارَ هِنْدٍ عَفَتْ إلاّ أَثَافِيهَا

بتسكين الياء في "أثافيها" يقول: "لأنهم يجعلون الشيئين اسمًا واحدًا، فتكون الياء غير حرف الإعراب، فيسكنونها ويشبهونها بياء زائدة ساكنة، نحو ياء: دردبيس ومفاتيح".

من نتائج الدراسة:

- كشف البحث عن أن التلازم حسب تصور النحاة ليس بين أطراف متتالية فحسب، بل بالإمكان أن يكون بين متباعدين تركيبيًّاً، غير أنهما مترابطان نحويّاً ودلاليّاً.

- توجد علاقة تبدو قديمة تضرب في أعماق التاريخ بين التلازم والنفس الإنسانية، وهو الجانب المؤثر لوجوده وتحققه.

- يسهم التلازم في اكتشاف بنية الجملة العربية وأساس تصميمها بدءًا بالتعرف على الموقع الإعرابي ومرورًا بتعرف نوعية الكلمة وحقها في الترتيب والصدارة وغيره.

- يمكن معرفة الأنماط التركيبية المتلازمة من ملاحظة سقوط بعض الكلمات من التركيب، بالتعرف على الملازم لها.

- قد يؤثّر فقدان عنصر من عناصر الجملة في إحداث إضعاف للعامل النحوي، فيُهْمَل أو يضعف، فلا يؤثّر في معموله.

المراجع

- الأنباري: أسرار العربية، تحقيق الدكتور فخر قدارة، دار الجيل، بيروت ١٩٩٥م.

الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق الدكتور جودة مبروك محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة ٢٠٠٢م.

منثور الفوائد، تحقيق الدكتور حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٩٨٣م.

- أنيس، إبراهيم (دكتور): من أسرار اللغة، القاهرة ١٩٦٦م.

- البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق عبد السلام هارون، ط٤، مكتبة الخانجي، القاهرة ١٩٩٧م.

- ابن جني: سر صناعة الإعراب، تحقيق الدكتور حسن هنداوي، دار القلم، دمشق ١٩٨٥م.

- حسّان، تمام (دكتور): اللغة العربية مبناها ومعناها،عالم الكتب، ط٣، القاهرة ١٩٩٨م.

- حيدر، عوض حيدر(دكتور): فصول في علم اللغة التطبيقي (علم المصطلح وعلم الأسلوب)، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٧م.

- رؤبة: ديوان رؤبة، تصحيح وترتيب وليم بن الورد، ليبسيغ ١٩٠٣م.

- الرحالي، محمد: تركيب اللغة العربية، مقاربة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر، المغرب ٢٠٠٣م.

- الزجاجي، أبو القاسم (ت ٣٣٧هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق الدكتور مازن المبارك، دار النفائس، ط٣، بيروت ١٩٧٩م.

- الزركشي: البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ١٣٩١هـ.

- الزمخشري، المفصل في علم العربية، تحقيق الدكتور فخر قدارة، دار عمار، الأردن ٢٠٠٤م.

- ابن السراج: أصول النحو، تحقيق الدكتور عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٩٨٨م.

- السيوطي: الأشباه والنظائر، تحقيق الدكتور عبد العال سالم مكرم، ط٣، عالم الكتب، القاهرة ٢٠٠٣م.

- عبد العزيز، محمد حسن (دكتور): المصاحبة في التعبير اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠م.

- عطية ، هادي (دكتور): نظرية الحروف العاملة ومبناها وطبيعة استعمالها القرآني بلاغيّاً، مكتبة النهضة العربية، بيروت ١٩٨٦م.

- عفيفي، أحمد (دكتور): ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٦م.

- ابن عقيل: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ٢٠٠٧م.

- عمر، سليم: اللسانيات العامة الميسرة، علم التركيب، أنوار، الجزائر، ١٩٩٠.

- أبو الفداء: الكناش في النحو والتصريف، تحقيق الدكتور جودة مبروك محمد، الطبعة الثانية، مكتبة الآداب، القاهرة ٢٠٠٥م.

- قباوة، فخر الدين: العمل النحوي مشكلة ونظريات للحل، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد السادس عشر ١٩٩٨م، ص ١٢١.

- عبد اللطيف، محمد حماسة (دكتور): النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، القاهرة ١٩٨٣م.

- ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة الدكتور حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية، ١٩٨٥م.

- المبرد: المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة ١٩٩٤م.

- محسن، طه (دكتور): الفصل بين المضاف والمضاف إليه، دار الينابيع، سورية، ٢٠٠٩م.

- المخزومي، مهدي (دكتور): في النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت ١٩٦٤م.

- أبو المكارم، علي (دكتور):

أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة ٢٠٠٧م.

الظواهر اللغوية في التراث النحوي، دار غريب، القاهرة ٢٠٠٦م.

- المهيري، عبد القادر (دكتور): نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٩٩٣م.
- نحلة، محمود (دكتور):
مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٨٨م.

نظام الجملة في شعر المعلقات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩١م.

- ابن يعيش، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت (لا ت).

كتاب الاشتقاق لابن دريد: دراسة مقامية براغماتية

د. منال "محمد هشام" سعيد نجار
قسم اللغة العربية/ جامعة تبوك

الملخص

يُقصَد بالدراسة (المقامية البراغماتية): الدراسة التي تنظر إلى مقاصد الكلام وأغراضه في سياقاته المختلفة ومقاماته المتعددة. ويكون المقام: فضاء المكان: البيئة العربية بحيواناتها ونباتها وحجرها ومظاهرها الأخرى ومنظومة القيم في تلك البيئة.

بين الأسماء والمسميات علاقة مقامية براغماتية ألهمها الله للعباد. ليست علاقة ارتباط السبب بمسببه، بل علاقة ارتباط تناسب وتشاكل وتوافق. ولكل شيء من اسمه نصيب. فاختيار الأسماء يختلف باختلاف المسمّين وما يدور في خزائن عقولهم مما يألفونه ويجاورونه ويخالطونه. فانطلقت الدراسة لتبيان هذه العلاقة من كتاب الاشتقاق لابن دريد. فقد ربط في كتابه بين أسماء القبائل والعمائر والبطون والأفخاد وأسماء ساداتهم وشعرائهم وفرسانهم وبين معنى كل منها. وهذه محاولة رائدة من قبل ابن دريد في تطبيق القيمة المقامية البراغماتية لأسماء الأعلام خاصة أن قوماً استشنعوا مذهب العرب أيام الجاهلية في تسمية أبنائهم، إذ سموهم بأسماء مستشنعة وسمّوا مواليهم وإماءهم بأسماء مستحسنة. فرأى ابن دريد أن يبين لهؤلاء القوم مذهب العرب في هذه التسمية وعلاتها وما إلى ذلك مما يحتاج إلى شرح يوضّحه اشتقاق هذه الأسماء.

وقد انتهت الدراسة إلى أن العوامل غير اللغوية: المقامية البراغماتية: (كالتاريخ والدين والأعراف والمعتقدات الشعبية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية والتقاليد والعادات والبيئة المحيطة) تشكّل مستوى هاماً ذا قيمة في تحليل الاسم وشرحه. وينطبق هذا على الزمان والمكان والتواصل الثقافي. ونجد النمط نفسه إذا تفحصنا العوامل النفسية: (كالآمال والرغبات وزمن الولادة). كما يمكن ملاحظة هذا التوجه في التسمية في العناصر (الصوتية والصرفية) من البنية اللغوية.

Ibn Duraid's Al – Ishtiqaq:
A Pragmatic Study

Abstract

Pragmatics studies intent and rhetorical purposes of speech in various contextual situations. In this pragmatic study, the Arabian environment, its system of beliefs and values, its plants and animals, and its geographical map as well as other environmental aspects represent our contextual situation.

Pragmatics, not causality, governs the relation that binds names and the named entities on the basis of adequacy, convenience, and harmony- a perspective that namers instinctively adopt as bestowed by Allah. Naming as a process of selection varies as namers with different mentalities and environments vary.

This study relies on Ibn Duraids' book Al-Ishtiqaq (Etymology) to investigate the process of naming and all factors and relations involved. In his book, Ibn Duraid tried to establish a correlation between the names of Arabian tribes, their leaders (Shiekhs), poets, and knights with meaning for each – a pioneer's attempt where pragmatics has been employed to study proper names. There was a need to understand the bizarre rationale of naming practiced by the Arabs during Al – Jahiliya (Pre – Islamic period) when people used to name their children with ugly and unpleasant names while the fine and pleasant ones were left for clients (Al – Mawali) and servants\maids. Therefore, Ibn Duraid found it necessary to explain the process of naming among Arabs through explaining the etymological and derivational aspects of names.

This research concludes that non- linguistic factors- pragmatics: (history, religion, customs, beliefs, social values, cultural values, traditions, and environment) play a key part in naming and understanding names. Related factors include time, place, and cultural communication. The same pattern can be found when psychological factors are in effect (hopes, wishes and desires, time of birth). Furthermore, linguistic factors such as morphology and phonetics also have their own bearing on naming or choosing a proper name.

المقدمة

اللغة منظومة رمزية والاسم رأس هذه المنظومة، وتمثل أسماء الأعلام أحد تجليات الظاهرة اللغوية. وإذا كانت اللغة في المنظور اللساني الاجتماعي أو المنظور البراغماتي لا تنفك عن مقامها ومقاصد الناطقين بها فإن الأسماء تُشَكّل جزءاً هاماً في حياتنا، فكل منا يحمل اسم علم، ويعيش في شوارع وأحياء وقرى ومدن وبلاد تحمل كل منها اسماً، وينطبق ذلك على الحيوانات الأليفة التي نطلق عليها أحياناً أسماء أعلام. وقد تورثنا أسماؤنا مواقف محرجة وألماً نفسياً، وقد نُغيّر أسماءنا عند مفاصل هامة في حياتنا، وقد نقضي زمناً طويلاً حتى نصل إلى قرار حول الاسم الذي نختاره لأطفالنا، وقد ترمز الأسماء إلى أهمية ثقافية أو سياسية كبيرة، وكونك تعيش في مكان دون آخر فكل اسم علم تحمله أو تحمله مدينتك يُحدِث فرقاً. فما الحقيقة وراء هذه الأسماء؟

للوصول إلى فهم أفضل لطبيعتها عكفت على قراءة كتاب الاشتقاق لابن دريد. فوجدته نمطاً غريباً، جديداً، طريفاً، في تأليف هذا النوع من الاشتقاق. والاشتقاق المقصود هنا هو اشتقاق أسماء الأعلام. وقد رأيت أن ابن دريد في هذا الكتاب أول من مهّد طريقاً للوقوف على العلاقة المقامية البراغماتية بين أسماء القبائل والعمائر والبطون والأفخاد وأسماء ساداتها وشعرائها وفرسانها وبين معاني كل منها. ثم سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك نمط مقامي براغماتي في تسمية الأبناء والموالي والإماء في أيام الجاهلية؟
2. لماذا اختاروا تلك الأسماء تحديداً؟
3. هل هناك علاقة مقامية براغماتية بين الاسم ومسماه؟
4. علام ارتكزت معاني أسماء العرب في الجاهلية؟
5. ما تأثير تلك الأسماء في أنفس أصحابها وفي آذان متلقيها؟

6. هل الأسماء ثمرة من ثمرات حضارة ومدنية تختلف بتنقل الأحوال وتغير العادات؟
7. هل هناك أسماء مرغوب فيها وأسماء مرغوب عنها؟
8. هل هناك أسماء جميلة ملذوذة وأسماء قبيحة منفّرة؟

وعليه، فإن هذه الدراسة، ستتشكل في الفصول الآتية:

الفصل الأول: أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية:

فضاء المكان (البيئة ومظاهرها)ومنظومة القيم: مقام القوة والصلابة، والجمع والكثرة، والعلوّ والرفعة.

الفصل الثاني: أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية :

مقام التفاؤل؛ في بيان العلاقة المقامية بين الاسم ومسماه .

الفصل الثالث: أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية :

مقام الحُسن والجمال.

أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية
فضاء المكان (البيئة ومظاهرها)، ومنظومة القيم: مقام القوة والصلابة والجمع والكثرة والعلوّ والرِّفْعة

دهشة فابتسامة تُرسم على وجوهنا إذا ما قارنّا أسماء العرب اليوم: هادي وشادي وفادي ورامي وهاني وسمير وأنيس وونيس ووسيم وجميل وجمال ونبيل بأسماء العرب في أيام الجاهلية: حَجَر وجَبَل وصَخْر وكَلْب وثَعْلَبة وعَنْز وكبش وثَوْر وجَحْش وعلْقَمة وعوسَجَة وَقُرمُل وشُبْرُمة.
فلقد يُباح أن نستهجن استمرار تسمية الأشخاص بأسماء الجاهلية في عصور الحضارة العربية المتأخرة، لتغير ظروف الجاهلية والحضارة تغيراً أساسياً. ولكن ليس لنا أن نهزأ أو نحتقر أو نعجب سلبياً لتلك الأسماء، فأسماء العرب الجاهليين لم تأتِ عرضاً وإنما تلخص في حقيقتها تجربة الغربة الدائمة للإنسان العربي الجاهلي في المكان اللامتناهي، فالجاهلي يشكو دائماً الترحال والانفصال عبر البوادي الشاسعة الواسعة، ويشكو تقلّب الزمان ما بين الجدْب والخصب والعوارض الطبيعية القاسية التي كان يمرّ بها؛ مما تجعل حياته متأججة تستدعي أسماء متأججة في الصوت والمعنى. فلا عجب إذن أن سَمّى الجاهلي أبناءه بالأسماء المستشنعة.
وقديماً "استشنع قوم إما جهلاً وإما تجاهلاً" أسماء العرب في الجاهلية، فطعنوا من حيث لا يجب الطّعن، وعابوا من حيث لا يُسْتَنْبَط عيب.
ورأى ابن دريد أن يُبيّن لهؤلاء القوم سبب هذه التسمية وعلاتها، وما إلى ذلك مما يحتاج إلى شرح يوضحه اشتقاق هذه الأسماء، ومما يحتاج إلى معرفة مذاهب العرب في تسمية أبنائهم. فَرَبَط بين أسماء القبائل والعمائر والبطون والأفخاذ وأسماء ساداتهم وشعرائهم وفرسانهم وبيْن معنى كل منها، وحاجتهم تلك المعاني وانعكاسها على أنفسهم وأنفُس أعدائهم.
وهذه محاولة رائدة مِن ابن دريد في تطبيق القيمة المقامية البراغماتية لأسماء الأعلام.
فالأسماء هي الهُويات اللغوية الصغيرة للشعوب – إن جاز لي هذا التعبير- ينعكس فيها الشعور والتفكير، وهي مرآة لبيئة وحضارة وهي تعبير مكثّف لحقائق نفسية وثقافية وفكرية واجتماعية حفل بها مجتمع ما.
وكتاب الاشتقاق لابن دريد يؤكد صلة أسماء العرب بأحوالهم البيئية والثقافية والنفسية، وبطباعهم وطبيعتهم، وفيها تتمثّل أفكارهم وتصوراتهم. وهي صلة مقامية براغماتية تظلّ وراء كل اسم يُسمّى، وتدل على ذكاء ومعرفة بدخائل الآخر ونفسيته وبدخائل الفرد وفكره. فأكثر أسماء العرب منقولة عما لديهم مما "يدور في خزائن خيالهم مما يألفونه ويجاورونه ويخالطونه,"
إما من أسماء الحيوان التي تستأثر بالنصيب الأوفر من أسماء العرب في الجاهلية:
ككَلْب وكِلاب وكُلَيْب وأَكْلَب، وحُباب وحَنَش وقُتَيْرة وأرقم ورُقَيْم ورَقمان وأسود وسُوَيْد وسَوادة وحُنطُب: وهي ضروب من الحيات. وذُؤَيْب وعَسْعَس والعَمَلَّس والسِّيد: من أسماء الذئب. وثَعْلَبة وثَعْلَب وثُعل وثُعالَة وثُرْمُلة وهِجْرِس: من أسماء الثعلب. وأَسْد وأُسَيْد وعَنْبَسَة وبَيْهَس وكَهْمَس وجِرفاس ودِرْواس والعَرَنْدَس والعُذافر وساعِدة وهَرْثمة وفُرافِصة وضَمْضَم: من أسماء الأسد.
والنَّمِر ونُمَيْر ونَمْر ونُمارة والسَّبَنْدى، وجُنْدُب وجُنْدُع وقُنْفُذ وبَرْذع وحُرقوص، وضُبَيْعَة، وهُرَيْرة وحُبْشِيَّة، وعَنْز وعَنَزَة وعَنْس، وثَوْر، وفَهْد وقَهْد.
ووَهْم وحِسْل وخُزَز وشَبَث وجُعَيْل والدُّبِل ولُجَيْم وعُمَيْلَة والهِلقام وفَرير والعَنَبَّس وتَوْلَب وحِمار والحُمَيّر والأدْغم وخَوْتَعَة ويربوع وجَحْش وجَحّاش وخِنزير ودُبّ...

وإما من أسماء الطيور :كغُراب وعُقاب وحاتم ومَضْرحِيّ وعِكْرِمة وسِلْكان وسُلَيْك والسُّلَكة وبَهْدَلة والقَشْعَم وهَوْذة وزَهدم وهَوْزن وهَوازن ويَحابِر والحُمَّرة والسَّنْدَرِيّ والقَطاميّ والأَخْيَل والأَصْقَع وصُدَيّ وَوحْوَح...

وإما من أسماء الشجر والنبات :كجِعْثَنَة وجِعْثِن وهِنْدابة وقيْسَبة وحَرَجة ونَجَبَة وسَبَطة وجَعْدة وجَعْل وعَوْسَجة وعَفارَة وحَماطَة وبَشامَة وقَتادَة وهَراسَة وقَفاعَة وأُراكَة وأُثاثَة وعَرادَة وعِضاه وأَرْطاة وعُرفُطَة وطَلْحَة وعَرْفَجَة وعَلْقَمَة ومُرَّة ومُرارَة وخَزْمة وخُزَيْمة وهُرَيْم وقَرَظَة وعَنَمَة وطَهْفَة وسَمُرَة وشَرْيَة وشِجْنَة وسَرْح وسَخْبَرة ورِغْل وحَرْمَلة وقُرْمُل وهدّاب وسُحَيْم وعُلَّفة وحُمَيْضَة ونُباتة وثُمامة وغافَة ومَظّة وعَبَسَة وقَطَفَة ورِمْثة والعيص وحَمَصيصَة وكَراثَة وثَرْمَدة وحَنْظَلَة وعُنْظُوان وشُبْرُمة وبِرْنيق وعِكْرِشَة ...
وإما من أجزاء الأرض: كصَخْر وحَزْن وفِهْر وفُهَيْرة وذِرْوَة وجَبَلَة وحَجَر وجَرْول وسامَة وكَلْدَة والظَّرِب وظُرَيْب وحَزْرَم وخَشْرَم وحُنْدُج وجُنادة وجنّاد وجُنَيْد وجُوَيَّة وجُرَيْج وجُلهُمة وشَأْس وجَمَد وقَطَن وجُلاس وجُلَيْس وجُرثومة والصّيق والصَّيْداء ومَصاد وجَمْعَر وغُدَر ومِرْداس وأَبان وأُبَيْرِق وعِكَبّ وفِنْد ويُعْفُر وعُفَيْر وعَثْعَث ورَداة والأَرْغَم وعَوْذَلان ووَعْلَة ومَعْقِل..

وإما من أسماء النجوم والكواكب والسحاب والمطر والرياح :كسِماك وعُذْرة وهَداد وهُدَيْد وشَمْس وشُمَيْس وشَمّاس وشَميس وقُمَيْر وهلال وسارِية والشّارق ودُجانة ورُهم ورُهَيْم وسُبالة وهِفّان ومَطَر والخَزْرج...

وإما من أسماء الفاعلين مما يألفونه ويجاورونه ويخالطونه لتجعل الفعل من اثنين فصاعداً نحو:

فادِغ ودامِغ وكاهِل وجارِم والصّارِد والصّائد وسابِط وضابِئ وفائِش وواشِح وحاجِز وقاسِط وشاحِذ وعادِية وظاعِنة وصاهِلة وكابِية وواب ِصة وسارِدةووائِلة وطاحِية وناشِرة وباهِلة والمُنْتَفِق والمُغْتَرِف...

وإمّا من أسماء جاءت على وزن (أَفْعَل) للدلالة على المفاضَلَة؛ بمعنى أن الشخص الموصوف (المسمّى بها) لا أحد غيره يفوقه في تلك الصفة نحو: أَلْوَذ وأقْرَم وأكْثَم والأجْحَم وأحْمس وأجْرَم وأعَجَب وأشْجَع والأهْلَب وأحْوَز وأصْرَم وأفْصى وأهْوَد وأيْهَم وأعْيا وأضْجَم وأصْمَع وأشْرس وأفْتلوأزْنَموالأغْلب والأسْكَر والأثْغَم والأدْغَم والأصْبَغْ والأعْيَس والأحْوَص...

وإمّا من الأسماء التي جاءت على وزن (فَعّال) للدلالة على المبالغة في الصفة وبيان الزيادة فيها وبيان قوتها، وللدلالة على حدوث الفعل بكثرة نحو:
عسّاس وشدّاد وسوّار وشمّاخ والشَّجّار والجَحّاف والسَّفّاح والحجّاج والرَّمّاح والصَّفّاق والحَدّاء وفَرّاص وفرّاس ووقّاص وهبّار وهنّام وخذّاق وهدّابودرّاجوحدّاق وعلاّق والمشّاء ونبّاج والعقّار والتيّاح وهرّاج...

وإما من الأسماء التي جاءت على وزن (فَعيل)، ولما كانت حركة الفك السفلي التي ترافق صوت (الياء) تشير إلى الذات، أكثر العرب الجاهليون تسمية أبنائهم على صيغة (فعيل) لرسوخ الحالة المَعْنِيّة أو الصفة المَعْنِيّة في ذات صاحبها أو للدلالة على ذات، وَقَعَ منها الفِعل بكثرة. نحو: مَعيصوسَليط وبَحير وصَبيغ وشَكيس وجَهيش وسَليح وشَريط ووَثيل وزَبينة وضَبينة وخبيئة والحَنيك والخَطيم والوَذيم والحريش والعتيك...

وإما من الأسماء التي جاءت على وزن (فَعْلان) و(فِعْلان) و(فُعْلان) الذي يتّسع النطق به ويمتلئ الفم بلفظه لامتلاء حامله من هذه المعاني؛ ولذلك كان في هذه الأوزان صوت (ألف) "لما في (الألف) من المدّ والاتساع في هواء الفم مشاكلة لاتساع معناها في الأجناس" نحو:
غَزْوان وغَيْلان وذَكْوان ورَألان وقَحْطان وحَجْوان ورَخْمان وزَخْران وذَخْران وجَعْران وعَرْمان وسَيْحان وعَيْلان وعَرْوان وشَرْطان وحِطّان وحِسْلان ومِحْكان وجِلاّن وشِمْران .

وإما من الأسماء التي تتصل بأل التي تُلائم حال التفخيم والتهويل والتعظيم وكمال الوصف مما يلي:
الغِطريْف والخَبائِر والغَيْداق والخَشْخاش والبَخْتَريّ والحِرماز والمُحَبَّق والقُلاخ والخِرّيت والسَّكون والبَلْتَع والسَّكاسِك والصِمَّة والطُّفاوة والزَّعلاء والقِرضاب والحَسْحاس والهَيْجُمان والصُّمَيْل والسَّحول والذُّمَيْل.

وقد **كان العرب من عادتهم أنْ يختاروا لأبنائهم من الأسماء ما فيه معنى القوة والصلابة والجلادة والقطْع والبأس والشدة والغلظة والخشونة** ...نحو:
العُزّى والصَّلْت والصَّلتَان والهَيْصَم ومَصْقَلَة والصَّمَحْمَح والزِّبَعْرى والبَلَنْدى وجَهْم وجُهَيْم وجاهِمة وعُتبة وعُتيْبة وعتّاب ومُعتِّب وعِثْبان وضَمْرة وضُمَيْر وعُرَيْد وضاطر والعِرباض والدُّخْشُم وضَجْعَم والجَرَنْفَس والفَدَوْكَس والحَيْسُمان وعِفْرس وغِشْمير وحَوْثَرة وزُخارة وهَجْعَم وعَرْهَم وجَيْهَم وعَثْجَل وعَرْزَم وجُعْشُم وجُشَم وعَدّاس وحُمَيْس وكُوَاد والكُداع وعُكْوة والخُنْذُع ومُخاشِن وخُشَيْن وخُشَيْنة وخَيْشَنة وخَشِن وأخشن...

ويختارون لأبنائهم أيضاً ما فيه معنى العلوّ والطول والرِّفعة والشموخ والتكبّر نحو:
العَمَرَّط والأصْفَح والطِّرِمّاح والشّاوِل والعُنْظُوان والبُرْج والسَّرَنْدى وعَمَرَّد وقُنَيْع وقَنان ومَناف وشَرمَح والشَّرعبِيّ والصَّقْعَب وشَمْخ ووَعْلة وجَهْضَم...

وما فيه معنى الكثرة والجمع والاجتماع والتحالف نحو:
وابِش وحُباشَة وحاشِد والجُماهر وضِمام وكُواد والكَلاع وعَوْكَلان وعُكْل ومِكْرَز ورُدَيْح وقَرعَب والكَركَر وكُثرى وعِكْباس وخَرَشَة وخِراش ومُخارِش وخَنْبَش والعُكَمِص وكوز...

وكان من عادتهم أن يختاروا لأبنائهم أسماء بسبب قول قاله المُسمّى أو فعل قام به أو صفة اتصف بها نحو:
قُطْنة وغُبَر وعنَزَة والبَقير وطيّئ والحَبِط والخَمْخام والخُشام والصَّعق والشَّدّاخ وجَحْدر ودالق ومَرْجوم وغامد والجارود والأقْرَع والأهَتم والحَوْفزان والزِّبرقان والمُزْدلِف والهائِلة وعَدْوان وتأبَّط شَرّاً والْحُطَيْئة والفَرَزْدَق والمُسْتَوْغِر والعَجّاج والقَارَة...

وهكذا نرى أن تنويع الأسماء العربية في أيام الجاهلية راعت فيها ما يدل على معاني القوة والصلابة والجَمْع والكثرة والعلو والرفعة. بل إن مجتمع الجاهلية أكثر ما أفرز هذا النوع من معاني الأسماء لمحاكاة تلك المعاني ومؤازرتها. فتظل هذه الأسماء أقرب وألصق بإيحاء المعنى المراد منها، فمجرّد ذكر الاسم أمام عدوّه يستدعي حضور الشيء بصورة تشمل حقيقته. ولتحقيق تلك المعاني ومحاكاتها اقترنت أكثر الأسماء بالأصوات القوية: المفخّمة والانفجارية والمجهورة والصفيرية وأصوات الحلق. وجاء أكثرها على الصيغ الصرفية: (فعّال، فعيل، أفعل، فَعْلان، فُعْلان، فِعلان).

وكذلك راعت في التسمية ما يدور في خِزانة خيالها مما يخالِطونه ويجاورونه ويألفونه.

ولمّا اعتادت شبه الجزيرة العربية الجفاف وريح السموم صيفاً والقحط وريح الصحراء والسيول شتاء، ترك ذلك ظلاً ثقيلاً على أسماء تلك المنطقة ومفرداتها "ألا ترى أنهم يزعُمون أنّ مَن دخل أرض ثُبَّت لم يزل ضاحكاً مسروراً من غير عَجَب حتى يخرج منها. ومن أقام بالموصل حَوْلاً ثم تفقّد قوته وجد فيها فضْلاً. ومَنْ أقام بالأهواز حَوْلاً فتفقّد عقله ذو الفِراسة وجد النقصان فيه بيّنا". و"ربما رأينا الملاّح النّبطيّ في بعض الجعفريّات على وجهِه شبهُ القِرْد."

باختصار، أسماء العرب أيام الجاهلية معجم خاص صوتي ودلالي في اللغة العربية لحيواناتهم ولحجارتهم ولنباتهم ولمظاهر الأرض والسماء. ومدخل شعوري لأحوالهم النفسية والفكرية والعاطفية، ولموقفهم من عدوهم.

أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية

مقام التفاؤل

في بيان العلاقة المقامية بين الاسم ومسمّاه

يرى ابن دريد أنّ من مذاهب العرب في تسمية أبنائها "ما سمّوه تفاؤلاً على أعدائهم نحو غالب، وغَلاب، وظالم، وعارم، ومُنازل، ومُقاتِل، ومُعارك، وثابت، ونحو ذلك. وسمّوا في مثل هذا الباب: مُسهِراً، ومُؤرّقاً، ومصبِّحاً، ومُنَبِّهاً، وطارقاً. ومنها ما تفاءلوا به للأبناء نحو: نائل، ووائل، وناج، ومُدْرِك، ودرّاك، وسالم، وسُلَيْم، ومالك، وعامر، وسعد، وسعيد، ومَسْعَدة، وأسْعَد وما أشبه ذلك" ومنها ما سُمّي بالسّباع؛ ترهيباً لأعدائهم وتفاؤلاً بالانتصار عليهم حين يحمل الأبناء هذه الأسماء الدالة على القوة والرهبة والشجاعة نحو أسد، وليث، وفرّاس، وذئب، وسيد، وعملّس، وضرغام، وما أشبه ذلك. ويرى الجاحظ: أن العرب "كانت تسمي بكلب، وحمار، وحجر، وجُعَل، وحنظلة، وقرد، على التفاؤل بذلك". وقد يُسمِّي العرب أبناءهم على مَن يصادفهم في طريقهم من حيوان ونبات تفاؤلاً فكان الرجل "يخرج من منزله وامرأته تَمخَّضُ فيسمى ابنَه بأول ما يلقاه من ذلك" فإن "سمع إنساناً كان يقول ذئباً أو رأى ذئباً، تأوّل فيه الفطنة والخِبّ والمكر والكسب. وإن كان حماراً تأوّل فيه طول العمر والوقاحة والقوة والجَلَد. وإن كان كلباً تأوّل فيه الحِراسة واليقَظة وبُعْد الصوت، والكسب وغير ذلك". من ذلك حديث ابن دُريد عن السَّكن بن سعيد الجُرموزيّ عن العباس بن هشام الكلبي عن خراش قال: خرج وائل بن قاسط وامرأته تمَخَّضُ وهو يريد أن يرى شيئاً يُسمّي به، فإذا هو ببكْر قد عَرَضَ له فرجع وقد ولدت غلاماً، فسمّاه بكْراً، ثم خرج خَرجة أخرى وهي تمخّضُ فرأى عَنْزاً من الظِّباء فرجع وقد ولدت غلاماً فسمّاه عَنْزاً... ثم خرج خرجة أخرى فإذا هو بشُخَيْص قد ارتفع له ولم يتبيّنه نظراً فسمّاه الشُّخيْص... ثم خرج خرجة أخرى وهي تمخّض فغَلَبَهُ أن يرى شيئاً فسماه تغلِب". وكان العرب "يشتقون من اسم الشيء الذي يعاينون ويسمعون، لإيمانهم بباب الفأل نحو: (النّمْر ونُمَيْر ونَمْر ونُمارة)، (وجحْش وجِحاش وجحّاش) (وسعد وسعيد وسُعَيْد ومَسْعَدة) (وكلب وكُلَيْب وأكلب وكلاب) (وغالب وغُلَيْب وأغلب) (وحكم ومُحْكِم وحكيم وحُكَيْم) (ومُنْذر ونَذير ومُنَيْذِر) (وخَشِن وأخْشَن ومُخاشِن وخُشَيْن وخُشَيْنة وخيْشنة).

ومن مذاهب العرب في التسمية ما سُمّي بما غلظ وخَشُن من الشجر تفاؤلاً نحو: طلحة، وسَمُرة، وسَلَمة، وقَتادة وهَراسة. وتلك أشجار لها شوك وعضاه فتفاءلوا فيها خَدْش أعدائهم وجَرْحِهم وإيقاع الألم فيهم.

ومنها ما سُمّي بما غلظ من الأرض وخشن لمسُه وموطئُه نحو: جَبَل وحَجَر وفِهْر وصَخْر... وتفاءلوا فيها "الشدة والصلابة والبقاء والصبر، وأنه يُحطّم ما لقي."

ويبدو أن العرب إن شاؤوا اشتقوا من الكلمة وتوهّموا فيها الخير، وإن شاؤوا اشتقوا منها الشر، وكل كلمة تحتمل وجوهاً فاشتقّ العرب من اسم الكَلْب للأشياء المحمودة أكثر عندما سمّوا الناس بكلب وكليب وكلاب ومكالب ومكلبة وأكلب ومكاليب ومكالبة، فمن صفات الكلب المحمودة الحراسة واليقظة وبُعْد الصوت والكسب كما ذكر الجاحظ وأنها تُمسك على أربابها لا على أنفسها وفي الوقت نفسه اشتقوا من اسمه للأشياء المذمومة "فلما صار الكلب عندهم يجمع خصال اللؤم والنّذالة والحرص والشَّره، والبَذاء والتسرُّع وأشباه ذلك، صاروا يشتقون من اسمه لمن هجوه بهذه الخصال" كالكلبة، وهي امرأة من بني تميم، لُقّبت بذلك لسوء خُلُقها. والعرب إن شاؤوا جعلوا اشتقاق (جُهَيْنة) إن كانت النون زائدة فيها من قولهم: جاه يَجيه، إذا أحسن القيام على ماله. وإن شاؤوا جعلوا اشتقاقها من (الجَهْن) إذا كانت النون أصلية. والجَهْن: الزَّجر وغلظ الكلام.

نخلص إلى أنّ العرب كانوا يتفاءلون بالاسم الذي يحمل معاني محبوبة ومطلوبة في البيئة القبلية الصحراوية؛ لأن هناك علاقة مقامية بين الاسم وبين المسمّى هي علاقة توافق. يرى ابن قيم الجوزية: أنّ بين الأسماء والمسميات ارتباطاً بقدرة الله ألهمه الله للعباد وليس ارتباط العلة بمعلولها، بل ارتباط تناسب وتشاكل، ولكل شيء من اسمه نصيب. فإذا أسمى الأعرابي ابنه (كلب) فهو يتوسّم فيه الوفاء والحراسة واليقظة، وإذا أسماه (أسد) فهذا دليل القوة والشجاعة، وإذا أسماه (جَبَلة) فهو يتوسّم فيه الثبات، وإذا أسماه (مَعْقِل) توسّم فيه

المنَعَة، وإذا أسماه (عَثَّجَل) توسّم فيه الغلظة ضد أعدائه، وإذا أسماه (عَرْهَم) توسّم فيه الشدة والصلابة. فهذه الأسماء متعلّقة بالنفس ومتعلّقة بالغير ومعانيها مستلزمة لمتعلقاتها، فلكل اسم من أسمائهم أثر من الآثار في أنفسهم وفي أعدائهم.

ومن تأمّل السنة النبوية "وجد معاني في الأسماء مرتبطة بها، حتى كأنّ معانيها مأخوذة منها، وكأنّ الأسماء مشتقة من معانيها"، فكان الرسول – صلى الله علية وسلم- يتفاءل بالاسم المعبّر عن الخير فكان يقول: "إذا أبردتم إليّ بريداً فاجعلوه حَسَن الاسم حَسَن الوجه". وتأمل قوله -صلى الله عليه وسلم-: "(أسلَم) سالَمها الله، و(غِفارٌ) غفر الله لها، و(عُصَيَّة)عصت الله". وقوله -صلى الله عليه وسلم- لِلَقْحَةٍ تُحْلب: "مَن يحلبُ هذه؟ فقام رجل، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: ما اسمك؟ فقال الرجل: مُرَّة، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: اجلس. ثم قال: مَن يحلبُ هذه؟ فقام رجل، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: ما اسمك؟ فقال الرجل: حَرْب، فقال له النبي -صلى الله عليه وسلم-: اجلس. ثم قال: من يحلبُ هذه؟ فقام رجل، فقال له النبي -صلى الله عليه وسلم: ما اسمك؟ فقال الرجل: يعيش، فقال له النبي -صلى الله عليه وسلم: يعيش احلِبْ."

وقوله لمّا جاء سهيل بن عمرو يوم الصُّلْح: "سهل أمركُم."

وقوله لبُرَيْدة لما سأله عن اسمه، فقال: بُرَيْدة، قال: يا أبا بكر، برد أمرنا، ثم قال: ممَّن أنت؟ قال: من أسلم، فقال لأبي بكر: "سَلمنا". ثم قال: ممَّن؟ قال من سَهْم، قال: "خرج سهمك."

وتأمل حديث سعيد بن المسيب قال: أتيت إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: "ما اسمك؟ قلت: حَزْن، فقال: أنت سَهْل. قال: لا أغيّرُ اسماً سمّانيه أبي، قال ابن المسيّب: فما زالت تلك الحُزونة فينا بعد". والحزونة: الغلظة، ومنه أرض حَزْنة وأرض سهلة.

وسؤال عمر بن الخطاب رجلاً أراد أن يُوَلّيه عن اسمه، فقال: ظالم بن سُراقة، فقال عمر: تظلم أنت ويسرق أبوك، والله لا ولّيْتُك. ولم يمنحه الولاية.

وسؤاله -رضي الله عنه- لرجل: ما اسمك؟ قال: جَمْرة، قال: ابْن مَن؟ قال: ابن شهاب، قال: مِمَّن؟ قال: من الحُرَقَة، قال: أين مسكنُك؟ قال: بِحَرَّة النار، قال بأيّها؟ قال: بذاتِ لَظى، قال عمر: أَدْرِكْ أَهْلك فقد احترقوا، فكان كما قال عمر.

ومنه أنّ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أُتِيَ إليه بغلام فقال: ما سمّيْتُم هذا؟ قالوا: السَّائب، فقال: لا تُسمّوه السائِب، ولكن عبدَالله، قال: فغلبوا على اسمه فلم يَمُت حتى ذهب عقلُه.

ولما نزل الحسين وأصحابه بكَرْبَلاء، سأل عن اسمها؟ فقيل: كربلاء، فقال: كَرْبٌ وبَلاءٌ.

ولما وقفت حليمة السعدية على عبد المطلب تسأله رضاع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال لها: مَن أنتِ؟ قالت: امرأة من بني سعد، فقال: ما اسمك؟ قالت: حليمة، فقال: بخ بخ، سعد وحلم، هاتان خلتان فيهما غناء الدهر.

ولما دعا ابن الزُّبير إلى نَفْسِه، قام عبدُاللهِ بن مطيع ليبايع، فقبض عبدُالله بن الزبير يَدَهُ، وقال لعبيدِالله بن علي بن أبي طالب: قُم فبايع، فقال عُبَيْدُاللهِ: قُمْ يا مُصْعَبُ فبايع، فقام فبايع، فقال الناس: أبى أن يُبايع ابنَ مطيع، وبايع مُصْعَباً، ليجدنَّ في أمره صعوبة. فكان كذلك.

ونزل الحَجّاج (ديرَ قُرَّة)، ونزلَ عبدالرحمن بن الأشعث (ديرَ الجماجم)، فقال الحَجّاج: استقَرّ الأمرُ في يدي، وتجمجم به أمرُهُ، واللهِ لأقتلنَّهُ.

وأنّ طلحة كان له عشرة من الولد، كل منهم اسم نبي، وكان للزبير عشرة، كلهم تسمى باسم شهيد، فقال له طلحة: أنا أسميهم بأسماء الأنبياء، وأنت تُسمّي بأسماء الشهداء؟ فقال له الزبير: فإني أطمع أن يكون بنيّ شهداء، ولا تطمع أن يكون بنوك أنبياء.

وقول الرسول -صلى الله عليه وسلم- لما رمى واقداً بنُ عبدالله بن عُمَر بن الحضرميّ، فقتله؛ فقال: "واقد وقَدت الحربُ، وعامر عمرت الحربُ، وابنُ الحضرميّ حضرَت الحربُ."

ولمّا خرج النبي -صلى الله عليه وسلم- إلى بدرٍ استقبل في طريقه جبلين، فسأل عنهما، فقالوا: اسمُ أحدِهما مَسْلَحٌ والآخَرُ مُخْزٍ، وأهلُهما بنو النَّار وبنو حُراق، فكَرِه المرور عليهما، وتركهما على يساره، وسلكَ ذاتَ اليمين.

وعَرَض عبدالله بن جعفر على معاوية أن يشتري منه مالاً، يقال له: الدَّعّان، وقال له: اشتره منّي، فقال له معاوية: هذا مالٌ يقول: دَعْني. وأخيراً نقول: إن مَن استشكل هذه العلاقة ولم يأخذ بها فله في باب الأسماء مقام التفاؤل فائدة ينتفع بها غاية الانتفاع.

أسماء الرجال والنساء في القبائل العربية

مقام الحُسن والجمال

إنّ تأثير الاسم في المتلقي، ووقعه في أذنه هو العامل الأول في تقدير جماله أو قبحه وليس بناءه الصوتي؛ لأن خطاب الأسماء في أيام الجاهلية جاء ليُكرّس مقولة (لكل مقام مقال)؛ فلم يرتق هذا الخطاب إلى اعتماد الجمالية الصوتية في بنية ألفاظ أسماء العرب بقدْر ما ركّز على مطابقة مقال الأسماء للمقام البيئي الصحراوي القاسي غير المستقرّ، ولمقام أعدائهم الذين يتربصون بهم. ثم إن الذوق يَحْكُم بجمال الأسماء وقبحها وهذا يُلائم ذوقهم في تلك المرحلة التاريخية. بل إن جمال أسماء العرب الجاهليين وقبحها راجع إلى ما تحاكيه هذه الأسماء في النفوس وما تثيره من انفعال ذاتي في القلوب. وكأنك لحظة سماعها تستشعر معاني القوة والشدة والصلابة والكثرة والرفعة التي كانت هاجس العرب الجاهليين عند التسمية. ومِثْلُ هذه المعاني يلائمها أصوات الحروف الثقيلة/ القبيحة "فما استخفّه كان حسناً وما استثقله كان قبيحاً"، والعلاقة المقامية بين الاسم وأصوات حروفه تؤكد أهميتها في خفّة الاسم وثقله/ جمال الاسم وقبحه.

وأكثر أصوات حروف أسمائهم ثقيلة قبيحة لا تعذب في الفم ولا تلذّ في السمع بسبب ثقل النطق بتلك الأسماء، مما يقتضي صعوبة عند النطق بها. لاقترانها بحروف الحلق (ء ، هـ ، ح، ع، ق، ك، خ، غ) التي لها مزيّة في القبح إذا كان التأليف منها في الاسم الواحد أكثر من حرف حلق "لتقارب مخارجها عن معظم الحروف". ولاقترانها بأشد الحروف كراهية (خ، ص، ظ، غ، ث، ذ، ط)، ولتكرار الحرف الواحد فيها، ولتماثل أصوات حروف الاسم في المخرج أو تقاربها، ولاقترانها بالأصوات المفخّمة (ص، ض، ط، ظ، خ، غ، ق) والأصوات الصفيرية (س، ص، ز) وصوت (ش) الذي من صفاته التفشي. لهذا لم نجد أسماء خفيفة جميلة حسنة لأبنائهم في أصوات حروفها إلا فيما ندر. بينما جاءت أصوات حروف أسماء مواليهم وإمائهم جميلة حسنة نحو بُنانة وميّادة وفيروز وصالح ومحمد وأحمد وأَسْلم وأسماء وأَفْلح وأنس وأَنَسَة وأيمن وبدر وبلال وثابت وحُنَيْن ورافع ورباح وهلال وسعد وسعيد وسَليم ومفلح ومُزَيْنة وميمون ونافع ونبيل ونُعَيْم ويسار ويزيد ونُفَيْع وربيعة وروضة وريحانة ورُبَيْحَة وخَضِرة وبركة وموهبة ومارية وسيرين وكوكب وجميلة ورائقة وحَبابة وسلامة وذهبية ومؤمن.

وراعَوا فيها ما فيه "معنى التفاؤل كفرح ونجاح وسالم ومبارك وما أشبهها" "قيل للعتبيّ: ما بال العرب سمّت أبناءها بالأسماء المستشنعة وسمت عبيدها بالأسماء المستحسنة، فقال" لأنها سمّت أبناءها لأعدائها، وسمّت عبيدها لأنفسها". وذلك "أن الإنسان أكثر ما يدعو في ليله ونهاره عبيده ومواليه للاستخدام دون أبنائه فإنه يحتاج إليهم في وقت القتال ونحوه". فأسماء العرب الجاهليين هي خطاب الإنسان العربي نحو أعدائه، وأسماء مواليهم هي خطابهم نحو أنفسهم.

ومع هذا يرى الجاحظ أن للعرب أسماء كانت قد تُركت لم يُسمّوا بها أبناءهم لثقلها، أو لعلّة من العلل، وإلا فكيف سمّوا بجَبَل وسَنَد وطَوْد وسَلمى وأَبان وتركوا أجأ ورَضوى وأُحُد؟ وكلها أسماء جبال. فَثَقُل اسم (أجأ) على اللسان لتكرار الهمزة الانفجارية وتقارب مخرجها (الحنجرة) مع مخرج الجيم (لثوي غاري). وثَقُل اسم (رضوى) لتماثل مخرج الراء مع مخرج الضاد (اللثة)، وثَقُل اسم (أُحُد) لتقارب مخرج الهمزة (الحنجرة) مع مخرج الحاء (الحلق) واقترانهما بالدال القوية (انفجارية، مجهورة). ولا نجد مثل هذا الاقتران الثقيل في اسم (جَبَل وسَنَد وطَوْد وسَلْمى وأَبان) مع تماثل مخرجي السين والنون (اللثة) في (سند)، وتماثل مخرجي السين واللام (اللثة) في (سلمى) وذلك لأن صوت السين ضعيف فهو (احتكاكي، مهموس، مرقق).

واللفظة تخفّ وتثقل، فتحسن وتقبح بحسب الانتقال من حركة إلى حركة لا تلائمها قرباً أو بعداً حَسْب الجدول التالي:

	الصيغة	المثال	الرتبة في الجمال
الأول	فَعْل	نفْس	١
الثاني	فِعْل	حِلْم	٣
الثالث	فُعْل	بُخْل	٤
الرابع	فَعَل	دَرَس	٢
الخامس	فُعَل	فُسَح	١٠ ثقيل
السادس	فِعَل	مِنَن	٦
السابع	فَعِل	نَعِم	٧

الثامن	فِعِل	إِبِل	٨ ثقيل
التاسع	فُعِل	سُمِع	٥
العاشر	فَعُل	ظَرُف	١١ ثقيل
الحادي عشر	فِعُل	---	١٢ رُفض للاستثقال
الثاني عشر	فُعُل	كُتُب	٩ ثقيل

فأجمل الحركات الفتحة لخفّتها فالكسرة فالضمة. والكسرة والضمة أختان في الثقل؛ لأن كلتيهما صوت لين ضيق بخلاف الفتحة فهي صوت متّسع. والقول نفسه يقال في الحركات الطويلة (ا ، و ، ي) فالألف أخف من الواو والياء، كما أن الياء أخفّ من الواو.

فلم نجد في أسماء العرب في كتاب الاشتقاق ما جاء على وزني (فِعْل) و(فِعْلُل)؛ لأنه يثقل الخروج من كسر إلى ضم(.) ولم تأت أسماؤهم على وزني (فُعْل) و (فِعِل) الثقيلين القبيحين. ولم تأت أسماؤهم على وزن (فَعْلُل وفَعْلِل وفُعْلَل). لكن كثُر في أسماء العرب ما جاء على الوزن الخفيف الجميل: (فَعْل) و(فَعْلة) فنجد في كتاب الاشتقاق ما يزيد على خمسين اسماً على هذا الوزن نحو: وَجْز وشَعْل وزَوْف وحَوْط وطَحْمَة وضَمْرة وبَعْجَة ودَغْش ...

وجاء أكثر من عشرين اسماً على وزن (فُعْل) نحو: لُعْط وقُرْط وحُنّ ودُلْجة وذُهْل...

وأكثر من ثلاثين اسماً على وزن (فَعَل) نحو: شَكَل ووَزَر وقَطَن والعَكَر وعَضَل... وعشرين اسماً على وزن (فِعْل) نحو: هِدْم وضِنَّة وجِذْع وهِنْب والفِزْر... وخمسة أسماء على وزن (فَعِل) نحو: الظَّرِب وشَمِر وكَرِب وشَقِرة وصَبِرة.

واسم واحد على الوزن الثقيل (فَعُلة) سَمُرة وأكثر من خمسة عشر اسماً على الوزن الثقيل (فُعَل) نحو: زُفَر وجُمَح وجُرَش وطُمَح وغُدَر... ولعل السبب في مجيء أكثر من اسم على هذا الوزن الثقيل في أنّ الضمة التي يبدأ بها الاسم تُشعرك منذ البدء بالثقل والضم والجمع وهو معنى مطلوب لدى العرب الجاهليين، وإذا لحقت الضمة بالاسم دلّت على قوته؛ لأن المتكلم يتكلّف في إخراج الضمة إلى تحريك الشفتين وضمّهما. وكَثُر في أسماء العرب الجاهليين ما جاء على اسم الفاعل وما جاء على وزن فعّال وفَعلان وفُعْلان وفِعلان وفُعال نحو :

قُداد وغُدانة وضُبارة وجُهاف وزُرارة، وفِعال نحو: قِعاس وضِرار وعِياض ورِزاح وجِساس، وفَعال نحو: رَقاش وأَراكة وجَناب وشَغاف وشَعاعَة. ولعلّ الأثر الذي تتركه حركة الألف الطويلة الخفيفة الجميلة العذبة اللذيذة على اللسان ذات الوضوح السمعي العالي هو الذي دعا العرب الجاهليين إلى اقترانها في أسمائهم.

وراعى العرب الجاهليون في أسماء بناتهم ما فيه معنى جميل أو لفظ جميل نحو:

ماويّة وميمونة وآمنة وتيمة وأميمة ولُبابة وليلى وناجية وأسماء وسلمى وسُهيّة وساهرة وحُبّى وحَبابة وجميلة وخالدة وخولة ومُخْتارة وطُهَيَّة وعَطُوى وفاطِمة وهِند وهُنيْدة ورُفَيْدة وبَرَّة وأروى وفُسْحُم وعاتِكة.

ولأن قُبح الأسماء لا يكْمن في طرافة بنائها فحسب وإنما هو قائم كذلك في بُعدها المقامي البراغماتي تُستقبح الأسماء لثلاثة أشياء:

أولاً: إما لكراهة ألفاظها وقبحها بسبب معانيها التي تكرهها النفوس ولا تلائمها كحَرْب ومُرّة وحَزْن وكَلْب وحَيّة وبَوْلان ونَفْر وحور وشُتَيم...ولهذا كان النبي – صلى الله عليه وسلم- يكره الاسم القبيح في معناه من الأشخاص والقبائل والأماكن والجبال و"أنّ النبي -صلى الله عليه وسلم- كان يُغيّر الاسمَ القبيح" لأنه "قلّ أن ترى اسماً قبيحاً إلاّ وهو على مُسمّى قبيح". فغيّر اسم عاصية، وقال: أنت جميلة. وأنّ رجلاً كان يقال له: أَصْرَم كان في النفر الذين أتوا رسول الله – صلى الله عليه وسلم- فقال رسول الله: ما اسمك؟ قال: أنا أصرم، قال: بل أَنْت زُرْعة. ورجل كان اسمه الصرم، فسمّاه رسول الله سعيداً. وآخر اسمه العاصي سمّاه رسول الله: مُطيعاً.

وقال لآخر ما اسمك؟ قال غُراب، فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "لا بل أنت مُسْلِم". ورجل اسمه بغيض بن عامر بن هَوْذة، كان شريفاً وأدرك الإسلام ووفد إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فسمّاه حَبيباً.

وعن علي بن أبي طالب قال: لمّا ولد الحسن سمّيته: حَرْباً، قال: فجاء النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: "أروني ابني ما سمّيتموه؟" قلنا: حَرْباً، قال: "بل هو حَسَن"، فلما ولد الحُسَيْن سمّيته حَرْباً، فجاء النبي فقال: "أروني ابني ما سَمَّيْتُموه؟" قلنا: حَرْباً، قال: "بل هو حُسيْن" قال: فلمّا ولد الثالث سمّيته حَرْباً، فجاء النبي فقال: "أروني ابني ما سمَّيْتموهُ؟ قلنا: حَرْباً، قال: "بل هو مُحْسِن". وغيّر رسول

الله -صلى الله عليه وسلم- اسم عَتَلة، وشيطان، والحَكَم، وخُباب، فسمّاه هاشماً، وسمّى حَرْباً: سَلْماً، وسمّى المُضْطَجع: المُنْبَعِث، وأرضاً تُسمّى: عَفْرة: خَضِرة، وشَعْب الضَّلالة سمّاه: شَعْب الهُدى، وبنو الزِّنْية سماهم: بني الرِّشْدَة، وسمّى بني مُغْوِيَة: بني رِشْدَة.

ثانياً: تُستقبح الأسماء لمصلحة أخرى مع حُسنها وجمالها: لكراهة التزكية.

تستقبح الأسماء إذا كان فيها نوع من تزكية النَّفْس لما يوهم معاني غير صحيحة مما لا يجوز إطلاقه، فرسول الله غيّر اسم (بَرَّة) مع حُسنه: بزينب، كراهة التزكية، وأن يقال: خرج من عند (بَرَّة) أو يقال: كنت عند (بَرَّة)؟ فيقول: لا. قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : "لا تُزكّوا أنْفُسَكُم، اللهُ أعْلَمُ بأَهْلِ البرّ مِنْكُم"، وكره -صلى الله عليه وسلم- أسماء: يسار ورباح ونجاح وأفلح فقال: "لا تُسَمِّيَنّ غلامك يساراً ولا رَباحاً ولا نجيحاً ولا أَفْلَح فإنك تقول: أَثَمّ هُوَ؟ فلا يكون، فيقول: لا". يقول ابن قيم الجوزية: "وفي معنى هذا مبارك، ومفلح، وخير، وسرور، ونعمة، وما أشبه ذلك، فإن المعنى الذي كره له النبي -صلى الله عليه وسلم- التسمية بتلك الأربع موجود فيها، فإنه يقال: أعندك خير؟ أعندك سرور؟ أعندك نعمة؟ فيقول: لا، فتشمئز القلوب من ذلك وتتطيّر به، وتدخل في باب المنطق المكروه". أو لأنّ في هذه الأسماء نوعاً من تزكية النفس بأنه مبارك ومفلح، وقد لا يكون كذلك.

ثالثاً: وتُستقبح الأسماء لعظمة فيها كالتسمية بملك الملوك، وسلطان السلاطين، وشاه شاه. و"أَذَل اسم عند الله رَجُل تسمّى مَلِك الأَمْلاك" ولا مَلِك إلا الله. وقاس بعض العلماء في معنى ذلك كراهة التسمية بقاضي القضاة، وحاكم الحكام، فإن حاكم الحكام في الحقيقة هو الله، وتورّع جماعة من أهل الدين والفضل عن إطلاق هذين الاسمين .

نخلص إلى أن الاسم الجميل هو فأل خير على حامله، وأنّ له تأثيراً على حياتنا، لأن الاسم ألصق شيء بالإنسان، فإن كان حَسَناً سَعِد به وحسن فعله، وإن كان قبيحاً فقد يقبح فعله. "ولهذا أمر رسول الله – صلى الله عليه وسلم- بتحسين الأسماء، فقال: حَسِّنوا أسماءكم، فإنّ صاحب الاسم الحسن، قد يستحي من اسمه، وقد يحمله اسمه على فعل ما يناسبه وترك ما يضادّه، ولهذا ترى أكثر السُّفَّل أسماؤهم تناسبهم، وأكثر العُلِّيَّة أسماؤهم تناسبهم."

ونقول إذا كانت الحياة الجاهلية هي مادة الأسماء وروحها، أفلا يمكن لهذه النوعية من الأسماء أن تنقضّي بانقضاء تلك الحياة؟ على أن نفهم هذا الانقضاء من حيث امتناع تكرره في ظُروف أخرى مغايرة خارج النمط الجاهلي في المعيشة والتفكير والانفعال إزاء قضايا الإنسان ووجوده ومصيره.

للغة العربية في نيجيريا بين الأمس واليوم

الدكتور موسى عبد السلام مصطفى أبيكن

اللغة:

اللغة نظام عرفي لرموز صوتية، ويشتغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض أو أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وهي أداة التفاهم بين الأسرة الواحدة، والشعب الواحد، والأمة الواحدة. وهي أول وسيلة لتحصين الثقافة، وتكوين الحضارة. فاللغة هي الوسيلة المباشرة لنقل الشعور، والعواطف، من ذهن إلى ذهن، ومن شخص إلى شخص. وهي التي تترجم عن أفكار الأمة في آمالها وآلامها، فهي إذاً رباط الوحدة، والإخاء، وأداة التضامن، والتفاهم، والتعاون، بين أفراد الشعب والأمة.

والمسلمون في مشارق الأرض ومغاربها، ثقافتهم واحدة، مبنية على القرآن الكريم، والسنة الشريفة، وأداتها هي اللغة العربية التي لا يختلف فيها عربهم وعجمهم، لذلك ظلوا أمة لامثيل لها في عالم العقيدة، وعالم العبادة، وعالم الاجتماع . وصدق من قال:

حفظ اللغات علينــا فرض كفرض الصلاة

فليس يحفظ ديــن إلا بحفظ اللغـــــــات

اللغة العربية ومزاياها:

إن للغة العربية من الفوائد خزائن لا تنفد، وكنوزاً لا تفنى، وعيوناً لا تنضب، ولكن لا يصل إليها إلا من غاص في بحرها، وولى وجهه شطرها، وسبر كنه أغوارها. ومن مزاياها أنها تمتاز على سائر اللغات، كونها أوسع من غيرها، وأكثرها طرقاً في فن الكتابات، وأفصحها مقالاً، وأفسحها مجالاً، وأوفقها للنظم طباعا، وأطولها في النثر باعاً.

نُزِّلت على رسول الله بكتاب عربي مبين، تلاوته من أعظم العبادات عند جميع المسلمين، فما دام هذا الدين قائما، كان هذا اللسان موجودا دائماً. وقد أثنى على هذه اللغة، الدكتور عيسى ألبي أبوبكر إذ قال:

ما أجمل الضاد! في دنيا الجمال إذا أعيد في القوم يوم الزينة الكـم

أداؤها آية الآيات تحرسهـا عين الإله فلا يغتالها الـعدم

إذا تتبعت أسرار البيان تـرى فيها أفانين قول زانها الحكـم

وصوتها اللذ في أفواهنا شهـد تمج في سمعها الأوتار والنغـم

تدوم دولتها فينا على مضـض من الأعادي وترجو عزها الأمم

أضحى مقامك بعد اليأس يحمـده من ليس في قلبه عن أمرها سأم

أرى شبيبة قومي يحفلون بهــا ولا يصدهم عند العدى ألـم

فزبدة القول: إنَّ من أحب الله، أحب رسوله العربي، ومن أحبه، أحب العرب، ومن أحبهم، أحب اللغة العربية، ومن أحبها، عني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها، فإن العرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تعلمها من الديانة، إذ هي أداة العلم وواسطة التفقه في الدين.

اللغة العربية في غرب إفريقيا:

للغة العربية أهمية كبيرة في غرب أفريقيا، ولها تاريخ قديم في المنطقة. عبرت الثقافة العربية الصحراء الكبرى من شمال أفريقيا إلى غربها، بسبب العلاقات التجارية بين أفريقيا، وسكان غربها. وكانت هذه التجارة، نقطة انطلاق للغة العربية وآدابها في غرب أفريقيا.

ومن هنا بدأ تجار المنطقتين يستخدمون اللغة العربية في البيع والشراء. وبمرور الزمان، اندمجت بعض الكلمات العربية في اللغة المحلية لكثرة استعمالها، وخاصة، بعد انتشار الإسلام. وكفى الإسلام فخرا أن المسلمين هم أول من عرف القراءة والكتابة في غرب أفريقيا.

وقد توسعت الثقافة العربية بعد أن أصبحت مملكة غانا دولة إسلامية، وبعد سقوط غانا واختفائها، بدأت مملكة مالي تلعب الأدوار التي تلعبها مملكة غانا الإسلامية سابقا. ولمدينة تمبكتو، ومسجد سنكوري، فضل عظيم في بث الثقافة العربية الإسلامية. وفي مسجد سنكوري، تخرج عدد لايستهان به من العلماء المحليين؛ لأنه بمثابة جامعة الأزهر بمصر.

أما انتشار الثقافة العربية الإسلامية فيما يعرف بنيجيريا اليوم، فالفضل الأكبر يرجع إلى دولة مالي، بفضلها انتشرت الثقافة العربية الإسلامية من مملكة برنوثم إلى ولايات هوسا، وبلاد يوربا. والحقيقة أن اللغة العربية انتشرت في غرب أفريقيا مع انتشار الإسلام فيها، وتأسست الممالك والدول التي اشترك فيها العرب والعجم في غانا، ومالي، وسنغى، وبرنو. واعتنى الملوك والأمراء بشأن التعليم، واستعانوا بالعلماء في تفهم أمور الدين، وتطبيق الشريعة، فاضطر العلماء إلى التعمق في قواعد اللغة وآدابها، وفي أصول الشريعة وفروعها، فقصدوا بلاد العرب المجاورة لهم للاستفادة، واستقدموا إلى بلادهم العلماء العرب لنشر العلوم بينهم حتى نبغ الكثيرون، فألفوا الكتب، وقالوا الأشعار في الأغراض التي تناسب بيئتهم.

اللغات الرئيسة النيجيرية:

اللغة وعاء حضارة كل أمة، وضرورة من ضرورات الحياة، يضطر إليها الإنسان في حياتهم الاجتماعية، والثقافية، والسياسية. وهي ظاهرة امتاز بها الإنسان دون غيره من الكائنات لنقل الأمور، والعواطف، من ذهن إلى ذهن، كما هي رباط الوحدة والإخاء بين الأفراد والشعوب المختلفة، وفي نيجيريا وحدها أكثر من أربعمائة لغة مستقلة تتكلم بها كل قبيلة إلا أن ثلاثا منها تعتبر لغات السواد الأعظم. أهمها لغة هوسا التي امتازت على سائر اللغات بغرب أفريقيا لخفتها، وسهولة التعبير بها، وانضباطها بقواعد ثابتة كالعربية . ويبلغ عدد من يتكلم بها كلغةٍ أصيلة أربعين مليون نسمة، ماعدا من يتكلم بها كلغة ثانوية من سكان الإقليم الشمالي كالفلانيين، والبرناويين، والنوفاويين، وغيرهم. وقد انتشرت لغة هوسا في غرب أفريقيا بسبب انتشار قبائلها للتجارة، والسياحة، وتكوينهم جاليات كبرى في كل قطر، وفي كل مدينة هامة.

ومن اللغات المعتمدة في نيجيريا بعد هوسا، لغة إيبو التي يتكلم بها ما لايقل عن خمسة عشرين مليون نسمة. أما لغة يوربا فهي التي تحتل الدرجة الثالثة بين لغات نيجيريا، كثرة وانتشاراً، ويبلغ عدد المتكلمين بها عشرين مليون نسمة، ما عدا القاطنين في بلاد الداهومي، وتوغو، وغانا، وساحل العاج، وهم لايقلون عن ثلاثة ملايين في تلك الأقطار.

اللغة العربية في نيجيريا:

اللغة العربية إحدى اللغات السامية القديمة، وكانت قبل الإسلام لغة أدب رفيع، من شعر ونثر، ذات أخبار، وأسمار، وأمثال، وحكم، ونوادر، وألغاز، وأحاج، وأقاصيص. ثم تحسنت حالتها بعد الإسلام بفضل القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، حيث نشأت العلوم التي تقوم اللسان، وتميز صحيح الكلام من فاسده. ولقد لعبت، ولاتزال، تلعب أدواراً هامة، في ميدان العلم ،والتاريخ، والفلسفة ،والآداب، والسياسة، والاجتماع.

ويرجع تاريخ التعليم العربي في نيجيريا إلى وقت توغل الإسلام إلى هذه البلاد – نيجيريا – وقبل ظهور الشيخ عثمان بن فوديو، مؤسس الدولة الإسلامية بصكتو شمال نيجيريا بعدة قرون. وقد ساهم في هذا الميدان كثير من المغاربة الذين يمرون بها في طريقهم إلى الحج، ذاهبين أو عائدين، وعلى رأسهم، محمد ابن عبد الكريم المغيلي، وأحمد بابا التمبكتي، وغيرهما.

ومنهم النيجيريون الذين درسوا في الأزهر الشريف كمحمد الأمين وغيره، وعندما قام الشيخ عثمان وأنصاره بالجهاد لنشر الإسلام في أوائل القرن التاسع عشر كان أكبرهمهم بعد تحطيم الوثنية نشر مبادىء الصحيحة، والثقافة العربية. وما إن تم لهم النصر، حتى أخذ كل واحد منهم من حملة الألوية ينظم إمارته حسب النظم الإسلامية، ويستشير الشيخ عثمان في كل مشكلة تعرض لها.

الأهداف الرئيسة من تعلم اللغة العربية في نيجيريا:

لكل مادة تدرس لها أهدافها الخاصة بها، فالأهداف التي تدفع النيجيريين إلى تعلم اللغة العربية تتمثل في النقاط الآتية:

١- الغرض الديني:

تدفع المسلم النيجيري إلى تعلم اللغة العربية أغراض أساسية منها: الدين الإسلامي؛ فهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف. فالإلمام بها ضروري كي يساعده على فهم دينه فهماً لاتشويه فيه؛ لذلك، يتعلمها المسلم، وهو في سن مبكرة. أما الإسلام فقد التزم العربية كل الالتزام، فللعربية تاريخ متصل بالإسلام، وللإسلام جذور عميقة في العربية، وهي التعبد بتلاوة القرآن، داخل الصلاة وخارجها، والحج وأذكاره، تقال باللغة العربية. فقد فرض الإسلام على كل مسلم ومسلمة أن يؤدي صلواته، خمس مرات كل يوم، إماماً كان أو مأموماً، وأن يؤذن، ويقيم، ويكبر، ويهلل، ويتشهد باللغة العربية، ورتب ثواباً جزيلاً لكل من يقرأ القرآن، سواء فهم معناه أو لم يفهم. فامتزجت العربية بالإسلام امتزاج الروح بالجسد.

٢- الاتصال الخارجي:

إن واقع الأمور في العالم الحاضر، يجعل -من الضروري- على كل دولة مستقلة أن تؤسس العلاقات الثنائية بينها، وبين البلدان الأخرى لأسباب سياسية، واقتصادية، وثقافية، وتكنولوجية، وتمارس نيجيريا، ضمن هذا النطاق العلاقات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، مع كل أنحاء العالم بما في ذلك البلدان العربية.

٣- الثقافة الأفريقية:

إن دراسة اللغة العربية تساعد بالفعل على معرفة الوثائق التاريخية، والمصادر الأساسية لتاريخ ثقافة أفريقيا الغربية المكتوبة باللغة العربية بما فيها نيجيريا، وقد أثبت المؤرخون غير المسلمين أن كتابة تاريخ أفريقيا بصورة كاملة وصحيحة، لاتتم إلا بالرجوع إلى ما سجله علماء اللغة العربية عن أفريقيا.

٤- فرص العمل:

إن تعليم اللغة العربية يعطي فرصة العمل في المؤسسات الحكومية بأنواعها الثلاثة: (الفيدرالية، والولائية، والمحلية). ويساعد – على وجه خاص – حكومة نيجيريا في شؤون الحج، وخدمات أخرى تعود بالنفع الجليل على البلد وشعبه.

وهناك أهداف إضافية أخرى كالدعوة الإسلامية، ونقل آداب الأمم الأخرى إلى اللغة العربية والعكس.

أهمية اللغة العربية وأسبقيتها إلى نيجيريا من لغات أخرى:

إن اللغة العربية هي إحدى اللغات الرسمية في منظمة الاتحاد الأفريقي والأمم المتحدة، يضاف إلى ذلك، أنها لغة القرآن الكريم، الدستورالإلهي، الذي يجب على كل مسلم أن يعرف قدراً يسيراً منه لأداء شعائره الدينية على نمط خاص.

وقد اتفقت آراء الباحثين النيجيريين قديماً وحديثاً، على أن اللغة العربية قديمة، وعريقة فيها، إذ يرجع تاريخ دخولها إلى هذه البلاد إلى تاريخ دخول الإسلام فيها. ولا أدل على ذلك، من وجود علماء نيجيريين، تبحروا في علوم اللغة العربية من: النحو، والصرف، والبلاغة، والعروض، والشعر، والخطابة ومنذ ذلك الحين، تؤدي العربية أدواراً حيوية في المجتمع النيجيري، ليس في مجال الدين فحسب، بل في ميادين أخرى كالسياسة، والاقتصاد، وفي السلك الدبلوماسي.

وتتمثل أهمية اللغة العربية في أنها تسهم في محو الأمية، وفي تعليم كبار وصغار مسلمي نيجيريا قبل مجيء المستعمرين وبعد مغادرتهم ثم إن اللغة العربية – بلا أدنى شك – مقبولة لدى جمع غفير من الشعب النيجيري. والدليل على ذلك، أن جل سكان هذا الوطن الكبير مسلمون، واللغة العربية جزء لايتجزء من الإسلام. أضف إلى ذلك، أن عددا كبيرا من مفردات اللغة اليوربوية، واللغة الهوساوية، والفلانية، من أصل عربي.

دخلت الكتابة العربية إلى نيجيريا بدخول الإسلام، وكان علماء هوسا، ويوربا، يكتبون لغتهم بالحروف العربية، ويسمونها "الكتابة الأعجمية". لقد كتبوا بها عدة كتب علمية أدبية دينية، ومن الغريب أن علماء اللغة العربية في نيجيريا، كتبوا بعض مؤلفاتهم في مختلف الأغراض، على نمط الحروف الأعجمية، شعراً ونثراً، بدافع الغيرة الإسلامية، والثقافة العربية. ومن أمثلة ذلك، قول أحدهم يعرب عن ارتياحه بالله وبالرسول وبرسالته التي جاء بها، وبأمير كناغم، باللغة الهوساوية، إذ قال نظماً:

نا غود الرحمن سركي وندبى

كوتا يبى كوونم بى وارابـــا
نن دونيا بحطام بى ذابى بـــا

يابا مسلمي شي يبيوا كافري	سى صالحين اكى بى باكووابا
ارحيم سركن جنقى رن لاحـرا	فركود قاربو بكاغ يشيبـا
شينى نفركو دود قرشى ان سنـى	ون النبى با ينس با ذى ذوبـا
شي يى محمد وندباب كما تسـى	

وهذه الأبيات مأخوذة من قصيدة طويلة حديثة، قالها أحد شعراء نيجيريا المحليين في مدح أمير كناغم. وقد استفتحتها بالثناء على الله تعالى، وعلى رسوله الكريم في الأبيات الخمسة الأول، ثم استطرد في ذكر مناقب ممدوحه فوصفه بالسخاء، والكرم الحاتمي، والعدل، ثم اختتمها بالثناء على الله أيضا على الطريقة التقليدية. ويبدو أن الشيخ عبد الله بن فوديو هو الذي استن هذه الأشعار الأعجمية في أشعاره العربية، والفلانية، والهوساوية، وما زال الشعراء المحدثون يقلدون طريقته إلى اليوم.

وإليك مثال آخر باللغة الفلانية، وجميع أبياتها تنتهي بكلمات عربية:

مديت مجدو وتغظيم حنـان	ستارنوا شحر يطويم منان
الحمد لله ميتريم نـون	نومو حاند لمل تغبفود وأخوان
مد يتو بنو ذات بتر ذات مـم	فنوج العرش يدوم دو ملـوان
مديت أند طو غش أم مجي سرى	غييوج فوغم إندمم رحمـان
سبحان جنتر يطو ذات ولائك	مولابو فطم توو لابو مكـان

وهذه القصيدة يرجع تاريخها إلى القرن التاسع عشر الميلادي، وهي طويلة تحتوي على الثناء على الله، ومدح رسوله، والخلفاء الراشدين، والصالحين عامة، وعثمان بن فوديو خاصة، فهي تشبه القصيدة العربية الإلهية، في كثير من الوجوه.

وعلى الرغم من الاستعمار البريطاني قبل استقلال نيجيريا، وبعده، فإن عدد الذين يعرفون الكتابة بالحروف العربية، اضعاف اضعاف من يعرفونها بالحروف اللاتينية في شمال نيجيريا، ومن الأهمية بمكانتها، أن الشيخ عبد الرؤوف المصري، المدرس بمدرسة العلوم العربية بكنو سابقا، كتب موضوعا في مجلة المدرسة، العدد الأول منه، عام ١٩٦٥م، بعنوان "هل الحوسوية أخت العربية أو بنتها؟".

وربما السبب في ذلك يرجع إلى أن الكاتب التقط مائتى كلمة، استعارتها لغة هوسا من العربية زهاء خمس سنوات من قدومه إلى نيجيريا. ومن الغرابة في شيء، أن عليا أبا بكر – مؤلف الثقافة العربية في نيجيريا، استطاع أن يحصل على مايربو على ألف وخمسمائة كلمة من اللغتين – الحوسوية والفلانية – المستعارة من اللغة العربية.

وليست أشعار العلماء وحدها هي التي تأثرت بالقافية العربية، بل، شعر العامة أيضاً. وهذا يؤكد لنا أن النيجيريين معجبون بالثقافة العربية. ويمكن تفسير استعارة شعراء نيجيريا بكثرة من الكلمات العربية في أشعارهم بسببين: أحدهما: ضيق نطاق اللغات المحلية إذا قيست باللغة العربية. ثانيهما: حب الإظهار عند بعضهم بتضلعه في اللغة العربية.

من دواعي الانتصار للغة العربية في نيجيريا:

في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، أغار المبشرون بخيلهم ورجلهم على بلاد نيجيريا، شمالا وجنوبا، فوقف المسلمون لهم بالمرصاد، خصوصا في الشمال، ولكنهم بالجنوب وجدوا مجالاً واسعاً لاحجر فيه، فمدوا فيه رواقهم وارفة الظلال، رغم أنهم وجدوا في أكثر المدن الجنوبية مدارس قرآنية في دهاليز المساجد، وبيوت العلماء، لكنها كانت حيلولة لهم في الشمال.

حيث لم يجدوا إقبالا عظيماً من أبناء المسلمين في إغرائهم على تعلم الانجليزية، فوقعوا في الأوساط الوثنية، وفي القرى الريفية، فاقتنصوا عددا من أبناء الفقراء، والفلاحين بتاثير دعاياتهم المغرضة المعززة بالثروات، فنجحوا على قاعدة الأثر القائل: "إذا ذهب الفقر إلى بلد، قال الكفر خذني معك" فضاعت من هؤلاء الفقراء عقيدتهم الإسلامية، واستبدلوها بالنصرانية إلا قليلاً منهم في الشمال والجنوب.

لذلك، قام حماة الإسلام ينصحون المسلمين؛ ليأخذوا حذرهم من الوقوع في حبائل التبشير، فتقهقر الأكثرون من إدخال أبنائهم في مدارس التبشير على حين أن المدارس الحكومية غير التبشيرية، لاتزال قليلة أو عديمة الوجود.

ومن دواعي انتصار للغة العربية ما يأتي:

أولاً: اعتقادنا بأن العربية جزء لا يتجزّأ من الإسلام، ولايتجزأ، لأنها لغة القرآن، ولغة العبادات في الصلوات اليومية، ونسك الحج السنوية.

ثانياً: اعتقادنا بأن تجريد العربية عن الإسلام، واعتبارها لغة حية من لغات العالم، مؤامرة يدبرها اعداءها للقضاء على الإسلام وعلى العربية معاً.

ثالثاً: رسوخ الثقافة العربية على تربة نيجيريا بقرون عديدة.

رابعاً: مكانة اللغة العربية بين لغات العالم، وبأن الحقائق التاريخية وغير التاريخية في غرب أفريقيا بشكل عام، وفي نيجيريا بشكل خاص، مسجلة باللغة العربية.

آخِراً: اعتقادنا أن الفهم الصحيح للإسلام، لايتم عن طريق الكتب المترجمة من لغات أخرى، بل، يتم بالأخذ المباشر من أصول الكتب المكتوبة باللغة العربية.

ومن المعلوم، أن اللغة العربية لاتزال تقوى مع قوة الإسلام، وتضعف بضعفه، في كل ناحية يوجد فيها المد والجزر، والانتشار والانحسار. وكانت نيجيريا من البقاع التي أشرب في قلوب أهلها حب العربية، حتى ظهر فيهم أعلام سجل التارخ أقلامهم في الشعر والنثر منذ خمسمائة عام مضت إلى أن دخل الاستعمار هذه البقعة، فتشعب تعليم العربية إلى **ثلاث شعب.**

الأولى: شعبة من يتعلم منها مايكفيه للقيام بالأمور الدنينية الضرورية في مدارس القرآن، والكتاتيب أو ما يماثلها من المدارس الاعدادية أو الثانوية الإنجليزية.

الثانية: فرقة من يتخصص فيها للتعمق في الدين كالفقهاء، والأئمة الأعلام، يتعلمون في المعاهد المنزلية القديمة أو المعاهد الحديثة.

الأخيرة: طائفة مِمّن يتعلمها كلغة حية كالمستشرقين في الجامعات، والمعاهد الغربية.

وهذا أثر من آثار العلمانية التي يطلق عليها علمنة الدولة، وعلمنة القانون، وعلمنة الثقافة؛ أى فصل كل شيء عن الدين ليبقى علما مدنياً بحتاً.

ولله در القائل على لسان اللغة العربية:

حزني يزول إذا أصواتها تليت في الذكر تطربني لله ما الطرب
ولست أذكر هماً لا ولا ترحاً حين المطالعة بالضاد أستطب
وهل تر لغة كالضاد منزلة تدني النفائس في تحصيلها النشب
عاهدت ربي على إحيائها أبداً ولا يثبطني عن حسنها الضبب

عوامل نهضة اللغة العربية في نيجيريا:

لنهضة اللغة العربية في نيجيريا عوامل متعددة، ولعل أبرزها وأهمها، المعاهد العلمية، والمدارس العربية النظامية الحديثة، والمطابع العربية، والجمعية الأدبية.

١- المعاهد العلمية: يرجع تأسيس المعاهد العلمية النيجيرية إلى القرن الخامس عشر الميلادي أو قبله، فهذه المعاهد ليست عبارة عن مبان ضخمة، مقسمة إلى فصول ومكاتب، لكل فصل مقرره ومنهجه كما نشاهده اليوم. وإنما هو حجرة جلوس الشيخ في منزله، قد تكون كبيرة أو صغيرة حسب إمكانية صاحبها، وقد تكون مفروشة بحصر أو فراء. وقد لا يكون هنالك فراش إلا في مجلس الشيخ وحده خصوصا إذا كان قاضي قضاة المدينة، أو وزيرا، فيدرس الشيخ طلاب العلم عشرين سنة، تقل أو تكثر على حسب مهارته أو اكتسابه

للعلم، فيرجع الطالب بعده منزله ثم يأسس معهده على طراز أستاذه وكان العلماء التقليديون ولا زالوا يفتحون أبوابهم لكل من يريد أن يدرس معهم، وطريقتهم في التدريس لم تتغير، ولم تتبدل، فهي عبارة عن قرءاة الكتب العربية وترجمتها إلى لغاتهم المحلية. ولايزال الاعتناء بعلوم اللغة العربية والإسلامية قويا جدا. وكان بعض أصحاب هذه الطريقة التقليدية يرون أن إدخال المواد الحديثة كاللغة الإنكليزية، والآداب الأجنبية، والفلسفية في المعاهد الحكومية أو غير الحكومية التابعة للنظام الجديد قد أضعف من مستوى اللغة العربية والدين في تلك المدارس، فأصبح الأمر خلافاً بين أصحاب القديم، وأصحاب الحديث، وهو خلاف موجود في كل شيء، وفي كل بلد، ولعله يستمر إلى الأبد؛ إذ كل جديد، سيصبح قديماً، وهكذا.

٢- المدارس العربية النظامية:

لقد عرفت نيجيريا المدارس العربية النظامية في أوائل القرن العشرين؛ بفضل العلماء الأجلاء الذين شغفهم الحب العذري باللغة العربية إلى تأسيسها، فبدؤوا ينشؤون المدارس العربية الإسلامية في القرى والمدن بغرض انتشار اللغة العربية على نطاق أوسع. وأول من أجاز استعمال الكتب المصورة من علماء نيجيريا هو الشيخ محمد اللبيب الإلوري، المتوفى ١٩٢٢م.

وفي عام ١٩٣٠م، أنشئت مدارس عربية حديثة لتخريج القضاة والكتبة في المحاكم الشرعية في كل من سكتو، وكنو، على نظام المدارس الحديثة. وكان الطلبة فيها يتعلمون اللغة العربية، والشريعة الإسلامية على المذهب المالكي ثم فتحت مدرسة أخرى، سنة ١٩٣٤ بكنو وسميت بمدرسة العلوم العربية، وهذه المدرسة اولى من نوعها في تاريخ غرب أفريقيا وقد تعاون أمراء شمال نيجيريا على تأسيسها بقصد تخريج القضاة الشرعيين، ولقد لعبت المدرسة دورا هاما في نشر الثقافة العربية الدينية في نيجيريا، وأصبحت كعبة يغشاها الطلبة من كل محافظات نيجيريا، ومن البلاد الأفريقية المجاورة.

لقد رفعت المدارس الحديثة مستوى اللغة العربية والدين في البلاد خصوصاً بعد ما أدخلت تجديدات عديدة، وقد كانت لها المناهج، والكتب المقررة، وما إلى ذلك، من النظم المدرسية الحديثة. وكان المتخرجون فيها من المدرسين بعد التجديدات اللازمة ينالون شهادات التدريس، ويتقاضون رواتب كرواتب غيرهم من مدرسي المواد الأخرى. كانت لهذه التغييرات أهمية كبيرة في تاريخ التعليم العربي الحديث في نيجيريا. فقد رفعت لأول مرة الروح المعنوية للمدرسين.

وبتعدد المدارس العربية، تعدد الناطقون بها، وكتبوا بها وقرأوا وألّفوا. الأمر الذي ألجأ الحكومة الفيدرالية، والولائية، والخصوصية المحلية، إلى إدخال اللغة العربية من بين المواد التي تدرس في المراحل التعليمية بأسرها. وقد انتشرت الآن معاهد عربية إسلامية في كل قطر من أقطار غرب أفريقيا؛ بفضل الذين قصدوا بلاد العرب، وأكملوا تعليمهم هناك، أو من الذين لم يرتحلوا إلى خارج نيجيريا، وإنما تلاقوا العلوم على أيدي العلماء التقليديين النيجيريين.

٣- المطابع العربية:

ولعل المطابع العربية التي عرفتها نيجيريا في مطلع القرن العشرين الميلادي، من أكبر العوامل التي بها انتشرت اللغة العربية إلى ربوع نيجيريا. فقد أراحت النساخين من الكتابة أولاً، وخرجت مؤلفات، كان يحتجزها المؤلفون في بيوتهم إلى حيز الوجود ثانياً، وسلمت ثالثا الطعن الذي كان ولايزال يطعنها به أعداؤها الذين ينظرون إليها بلغة لاتتلاءم ومقتضيات العصر آخِراً. رحم الله حافظ إبراهيم حين قال على لسان اللغة العربية:

رموني بعقم في الشباب وليتنـــي	عقمت فلم أجزع لقول عداتـي
وسعت كتاب الله لفظا وغايـــة	وما ضقت عن آي به وعظـات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلــة	وتنسيق أسماء لمخترعـــات
أنا البحر في أحشائه الدر كامـــن	فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي؟

وإن للمطابع العربية، والالآت الأخرى المعاصرة، كالحاسب الآلي، وغيرها من المستحدثات التي من شأنها، إحياء اللغات الحية بما في ذلك، التراث العربي، من عوامل ساعدت اللغة العربية على إنهاضها في العصر الراهن.

٤- الجمعية الأدبية النيجيرية:

يقال إن الجمعية هيئة مكونة من أفراد تجمعهم علاقة غير علاقة القرابة، والجوار، تربط بينهم غاية مشتركة في الدين، والفكرة، والسياسة، أو الصناعة فجمعيات نيجيريا، قوامها الصداقة، والديانة، ثم السياسة، والتجارة. فاليربويون أكثر اعتناء بتأليف جمعيات الصداقة من غيرهم من القبائل الباقية. وتتألف أعضاء جمعياتهم من الأقران المتقاربين في الحسب، والشرف، يتعاونون فيما بينهم على إنجاز مشروعات خيرية، تخص كل عضو من الأعضاء.

إن من أكبر الحوافز التي تحفز أدباء نيجيريا إلى تأليف الجمعيات هو الاهتمام بشؤون اللغة العربية والدين، التي لايمكن النظر فيها تحت إطار الحزب الحاكم الذي يتألف من مسلمين وغيرمسلمين أو لا يمكن النظر فيها في البرلمان بحكم نص الدستور بعلمانية الدولة. أنشئت هذه الجمعية. عام ١٩٧٦م من قبل الرابطة النيجيرية للأساتذة العربية والإسلامية، وهي خير جمعية لصالح اللغة العربية في نيجيريا. والغرض الأسمى من تأسيسها هو تغطية الأماكن الشاغرة في التعليم العربي الإسلامي. وإليك أهداف هذه الجمعية:

أ- توحيد صفوف مدرسي الدراسات العربية الإسلامية في جميع المدارس النيجيرية.

ب- بدء، وتشجيع، ودعم، الأبحاث العلمية في الدراست العربية الإسلامية.

ج- تطوير الدراسات العربية الإسلامية، والتشجيع على تنميتها في جميع المراحل التعليمية.

د- التعاون مع الأطراف المعنية الأخرى بداخل نيجيريا وخارجها في وضع المناهج المناسبة، والكتب المقررة في التعليم العربي الإسلامي.

هـ - إنشاء مجلة تنشر بانتظام في مجالات الدراسات العربية الإسلامية.

و- تنظيم الحلقات الدراسية، والمؤتمرات، والندوات، في شتى مجالات العربية الإسلامية، حينا بعد آخر.

ز- النظر في جميع المشكلات التي تعرقل تقدم التعليم العربي الإسلامي في نيجيريا، والقيام بالمحاولات الجادة لإيجاد الحلول لها.

ح- القيام بنشاطات أخرى تلائم الأهداف المذكورة.

إن جهود هذه الجمعية قد بدأت تثمر، من يوم نشأتها إلى يومنا هذا. وقد رأينا إنجازات ما لاتعد، ولاتحصى، قد أحرزتها الجمعية، من تغيير المفاهيم الخاطئة تجاه الثقافة العربية الإسلامية إلى الفهم الصحيح بالثقافة العربية ودورها في المجتمع الدولي والمحلي.

اللغة العربية في نيجيريا بين الأمس واليوم:

إن لحركة اللغة العربية في نيجيريا وآدابها شوطاً بعيداً، وتاريخاً مجيداً، وزمناً طويلاً، فهي بحاجة إلى التجديدات الزمنية لما يعتريها من القوة والضعف، ومن الازدهار والذبول، غير أن دارس تاريخ اللغة العربية في نيجيريا، يجد نفسه بين مفترق الطرق، لايدري أين يتوجه!.

هل يسير على طول القرون، فيخرج من قرن إلى آخر، ويستقصى ما فيه من علماء، وشعراء، وكتاب؟ إذ القرون التي نهضت بالأدب العربي عديدة، وركوبها صعب، والاهتداء إليه أصعب. أم ينهج منهج القبائل، فيحصر الأدباء، والعلماء، في حدود كل قبيلة؟ والقبائل التي أنجبت العلماء والأدباء متشعبة، والإحاطة بها غير يسيرة. أم يسلك مسلك الأقاليم فيدرس أدب كل إقليم على حدة؟. والأقاليم التي اشتركت في إنجاب العلماء، والأدباء، متكاثرة، واستيعابها عسير.

فاضطررت إلى تقسيم تاريخ حركة اللغة العربية وآدابها من دخولها إلى العصر الحاضر على حسب فترات تاريخية على الوجه الآتي، تأسيا بالأستاذ الدكتور، زكريا إدريس حسين وإن كان الشيخ آدم عبد الله الإلوري، والأستاذ الدكتور، والشيخ أحمد سعيد غلادنثي، قد سبقوه إلى هذا المضمار، فجزاهم الله عن اللغة العربية الجزاء الأوفى.

١- عصر الاستهلال، يبدأ من (١٠٠٠- ١٣٠٠م)

٢-عصر الدعاة الوافدين، ويبدأ من (١٣٠٠- ١٨٠٤م)

٣- العصر الفودي، من (١٨٠٤ – ١٩٠٣م)

٤- عصر الاستعمار البريطاني من (١٩٠٣- ١٩٦٠م)

٥- عصر الاستقلال، من (١٩٦٠ – ١٩٩٩م)

٦- عصر الازدهار، من (٢٠٠٠ –).

١- اللغة العربية في نيجيريا في عصر الاستهلال (١٠٠٠- ١٣٠٠م):

إن اللغة العربية قد بدأت تدخل في بعض ولايات هوسا، ومملكة برنو، عن طريق التجارة. وليس من السهل، أن نعرف على وجه التحديد متى بدأ ذلك الاتصال التجاري بين البلاد العربية وغرب أفريقيا؛ لعدم وجود المراجع الأصلية التي كتبت عن ذلك ولكننا، نستطيع أن نفترض أن قيام ولايات هوسا، وبرنو، في القرن العاشر الميلادي، وما يسمى اليوم بنيجيريا.

إن مملكة برنو لَمِنْ إحدى مدن البرابرة القديمة، بغرب أفريقيا. ولهم أدوار طائلة في نشر الإسلام، وحضارته بتلك البلاد، وعلى أيديهم، قامت الدولة الإسلامية الأولى في القرن الخامس الهجري بالجزء الشمالي الشرقي حتى شملت بلاد كنو، وكثينا، وغيرها مما يعرف بشمال نيجيريا اليوم وصلة برنو القديمة بجامع فسطاط، والجامع الأزهر، معروفة ومدونة في كتب التاريخ، ومما لاجدال فيه أن دخول الإسلام إلى غرب أفريقيا، كان بالقرن الأول مع الفتح الإسلامي لشمال أفريقيا وأما تاريخ قوته في نيجيريا، فيصدق على القرن الخامس الهجري الذى قامت فيه أول دولة إسلامية في برنو.

فالإنتاج الأدبي في هذا العصر ضعيف وقليل؛ لأنه عصر الدعوة إلى الدين الجديد، ودور التأسيس والتوطيد للثقافة الجديدة، ولايمكن أن يرتقى فيه الأدب إلى درجة الإنتاج، لأن الإنتاج موقوف على قوة الإسلام وضعفه، وقوة الإسلام موقوفة على قوة الملوك والأمراء الذين يحضنون الإسلام، ويشجعون العلماء على التعمق في الفنون الدينية الشرعية، والفنون الثقافية الأدبية.

أضف إلى ذلك، أن الإنتاج الأدبي في كل زمان ومكان، إنما يقوم على النضوج العلمي في قواعد اللغة، وأن بلاد العجم، تختلف تماماً عن بلاد العرب في النضوج. فالإسلام هو الذي يمهد السبيل للأدب العربي في بلاد العجم، كما أن النضوج يحتاج إلى زمن حتى يبلغ العجم مبلغ العرب في الإنتاج، وإنما يتعلم المسلمون اللغة العربية بالدرجة الأولى، ليفهموا بها أصول دينهم، أما تعلمهم العربية للإنتاج الأدبي ففي الدرجة الثانية.

قصارى القول: إن عددا من الأفارقة في نيجيريا بالذات، اعتنق الإسلام في هذا العهد، وتعلم مبادى العلم العربي الإسلامي، فلم يظهر في هذه المرحلة إلا علماء قلائل، والذي يؤكد هذا الرأي، هو عدم وجود علماء نابغين قبل القرن الرابع عشر الميلادي، وعدم وجود كتب سجل في تلك الحقيقة، فلو وصلت اللغة العربية حين ذاك إلى مستوى يسمح بالكتابة بها، لسجلوا لنا ما يعطينا اليوم صورة واضحة لحياتهم الثقافية.

٢- اللغة العربية في عصر الدعاة الوافدين (١٣٠٠- ١٨٠٤م):

ومن القرن الرابع عشر، وجدت عوامل ساعدت على نشر التعليم العربي والإسلامي، منها: زيارة الوفود والأفراد لبعض ممالك هوسا التي بدأ أثرها يظهر من ذلك القرن. فقد كان العلماء في تلك القرون الغابرة، ينتقلون من بلد إلى آخر، طلبا للعلم، والتماسا للرزق والحياة، وكانوا يدرسون، ويتعلمون في خلال تلك التنقلات التي يصحبهم فيها بعض طلبتهم. فإذا سمعوا بمركز علمي، أو تجاري، قصدوه، واتصلوا بعلمائه وملوكه. فإذا طابت لهم الإقامة، أقاموا فيه ما شاء الله أن يقيموا، وكانت كنو وكثينه، مركزين رئيسيين للعلم والتجارة، فكثر فيها الزوار، وفوداً وأفراداً.

وكان من الوفود كما سجل لنا تاريخ كنو هو وفد الونغراويين، دخلوا كنو في عهد ملك علي ياج. ولدخولهم أثر واضح بالمدينة، فقد أصبح الإسلام هو الدين الرسمي بعد الزيارة، ولاتزال آثار تلك الزيارة باقية إلى العصر الحديث، فكلما أتى عالم التف حوله طلبة العلم، وأخذوا منه واستفادوا، وقد يرافقه بعضهم إلى حيث يتجه حتى يرضع كفايته منه ثم يعود إلى وطنه، ويتصدر للتدريس.

ومن الدوافع الرئيسة لنشر اللغة العربية في هذا العصر:

١- فريضة الحج: لقد كان المسلمون في نيجيريا، يقومون بأداء فريضة الحج، مع أنه أمر شاق جدافي ذلك الحين، وكان يستغرق عدة سنوات، فكان الحجيج، يخرجون في قافلة صوب الشرق، ويتكسبون في الطرقات، إما بالتجارة أو الصناعة أو كليهما. وربما يقومون في بعض الآحايين بالأعمال الزراعية، إما لغيرهم، وإما لأنفسهم. ويقوم البعض بالتدريس خلال السفر كما يقوم بالتعلم، إذا صادف من

هو أعلم منه في الطرق. وكان أمثال اولئك إذا مر بالأزهر، انتهزوا الفرصة، واستمعوا إلى مشايخه، وإلى علمائه الكبار، واتصلوا بهم، وبغيرهم من العلماء، وكوّنوا صداقة معهم، وأفادوا واستفادوا في العلم.

٢- شهرة تمبكتو العلمية: إن من العوامل التي ساعدت على الثقافة العربية في نيجيريا في هذا العصر، منها: النهضة العلمية التي قامت ونمت، في المسجد الجامع، ومسجد سنكري بمدينة تمبكتو من القرن الرابع عشر الميلادي. فقد كانت تلك المدينة، المركز الديني، والعلمي، والأدبي، في السودان الغربي عامة، حيث كان طلبة يقبلون عليها زرافات، ويقتبسون من أنوارها، ثم يعودون إلى أوطانهم. يذكر السعدي..... أن تمبكتو في القرن التاسع الهجري أى الخامس عشر الميلادي، حافلة بالطلبة السودانيين، وأهل المجتهدين في العلم والصلاح".

٣- استيراد الكتب العربية: ومن هذه العوامل، استيراد الكتب العربية إلى كل من مملكتى برنو، وهوسا. فقد كانت الوفود، تأتي بشيء منها. فينسخها الطلبة ثم تتداول بين أيديهم. ويبدو أن الكتب المتداولة في أيدي العلماء، والطلبة من القرن الرابع عشر الميلادي، لاتتجاوز القرآن الكريم، وتفسيره لجلال الدين السيوطي. وفي الحديث: البخاري ومسلم، وموطَّأ مالك. وفي الفقه: المدونة، والجامع الصغير، ورسالة أبي زيد القيرواني، والعزية، ومختصر لخليل بن إسحاق. وفي النحو: الأجرومية، وقطر الندى، وشذور الذهب، وألفية بن مالك. وفي الأدب: مقامات الحريري، والقصائد العشر.

٤- القانون والقضاء: إن القانون النيجيري القديم، كان مبنيا على التقاليد والعادات المحلية، ويحكم الزعماء، والشيوخ، والملوك بموجب العادات والعرف والتقاليد المحفوظة في الصدور المنقولة عن الأسلاف. فقاتل النفس، واللص، وخائن الوطن، جزاؤهم الصلب حتى الموت. والزاني، تؤخذ منه غرامة معينة، تعدل ثلث المهر، وتسلم للزوج. والمديون، يرهن ولده عند الدائن، ليستغله حتى يدفع ما عليه، عاجلاً أو آجلاً.

أما القضاء، فكبير كل عائلة حاكمها، ورئيس كل قبيلة قاضيها. والملك، هو قاضي القضاة، يستأنف إليه في القضايا الكبرى، ويشترك في النظر فيها، كبار رجال الحاشية. تلك هي الأساليب القديمة التي سار عليها القضاء النيجيري القديم. ولاتزال المحاكم الوطنية في بلاد يوربا، تعمل بها حتى الآن، مع بعض تعديلات يسيرة.

أما القضاء الإسلامي، فقد ظهر في بلاد هوسا مع ظهور الحكم الإسلامي بالقرن الثالث عشر الميلادي، وظهر قبل ذلك في برنو بالقرن العاشر، حيث كان القضاء مستفادا من الكتاب والسنة، والإجماع، والقياس على المذهب المالكي. وكان القضاة، يختارون من العلماء والفقهاء المشهورين بالورع والتقوى، ثم أصبح القضاء موروثا لأبنائهم ويشترك الأمراء مع القضاة في كثير من القضايا.

ومن الشيوخ الوافدين الذين تصدروا الإفتاء في نيجيريا في هذا العصر، الشيخ عبد الكريم المغيلي التلمساني. وقد ترك للقضاة النيجيريين آنذاك، وصية جامعة لأصول الاجتهاد والقياس، ولم يزل القضاء الإسلامي معمولاً به في شمال نيجيريا حتى الآن، غير أنه محدود في الأحوال الشخصية، وبعض المعاملات.

٥- المناظرة: لقد عرفت نيجيريا باب المناظرة في هذا العصر. نقصد بالمناظرة هنا، مجادلة عالمين كبيرين في موضوع ديني، أو مسألة علمية، كالذي حدث بين المغيلي والسيوطي خلال وفودهما إلى نيجيريا. ذهب الأول يحرم علم المنطق ويذمه في حلقات وعظه، بينما أقره الثاني بإباحاته ومدحه. يقول المغيلي في ذم المنطق، والتثبط عن تعلمه، قائلاً:

سمعت بأمر ما سمعت بمثلـه	وكل حديث حكمه حكم أصلـه
أيمكن أن المرء في العلم حجـــة	وينهى عن الفرقان في بعض قوله
هل المنطق المعنى إلا عبارة	عن الحق أو تحقيقه حين جهلـه
معانيه في كل العلوم فهل تـرى	دليلا صحيحا، لايرد بشكـلـه
أريني هداك الله منه قضيـــة	على غير هذا تنفيها عن محلـــه

إلى أن قال:

لئن صح عنهم ماذكرت فكم هم وكم عالم بالشرع باح بفضلــه

ورد السيوطي على البحر والقافية بذاتهما، فقال:

حمدت إله العرش شكراً لفضلــه وأهدي صلاة للنبي وأهلــه

عجبت بنظم ما سمعت بمثلــه أتاني عن حبر أقر بفضلـــه

أقرر فيه النهي عن علم منطــق وما قاله من قال من ذم شكله

وسماه بالفرقان ياليت لم يقــل فذا، وصف قرآن كريم لفضله

وقد قال محتجاً بغير روايـــة مقالاً عجيباً، نائياً عن محلــه

ودع عنك ما أبدى كفور وبعد ذا خذ الحق حتى من كفور بختلــه

وقد جاءت الآثار في ذم من حوى علوم يهود أو نصارى لأجلــه

إلى أن قال:

سلام على هذا الإمام، فكم لـــه لدي ثناء، واعتراف بفضلـــه

وتعتبر مناظرتهما نقطة انطلاق بين أدباء اللغة العربية في نيجيريا، إذ روجها علماء اللغة العربية رواجاً كبيراً بعدهما، بل هذا النموذج قصة تاريخية تفسر لنا مرآة صادقة للفكرة التي يمثلها كل واحد من الشيخين. فهذه المناظرة تعد مفخرة من المفاخر الأدبية الإسلامية.

ذلك النشاط العربي، نما في القرن الرابع عشر الميلادي، ووصل ذروته في القرن الخامس عشر، ثم بدا، النشاط في التدهور لأسباب غامضة غير مفهومة، واستمر الحال كذلك، إلى القرن الثامن عشر الميلادي.

إن اللغة العربية في تلك الفترة مرت بمراحل يمكن تلخيصها على الوجه الآتي:

١- بداية تعليم قراءة القرآن، وحفظ شيء منه. وهذا بدأ بدخول الإسلام، وكان الدعاة، والتجار، هم الذين بدأوا في تعليم القرآن وتحفيظه.

٢- تعليم القراءة والكتابة باللغات المحلية باستخدام الحروف العربية، فلأول مرة بدأ الناس، يقرؤون، ويكتبون بلغاتهم المحلية.

٣- بداية تعليم قراءة الكتب الدينية المكتوب بالعربية. وكان الناس، يدرسونها، وتترجم لهم باللغات المحلية.

٤- محاكاة تلك الكتب العربية عن طريق كتابة الشرح والحواشي.

٥- بداية التأليف إما نثرا أونظما بأسلوب أدبي بسيط.

ومن مشاهير العلماء في هذا العصر، الشيخ سليمان الباغرمي، والشيخ محمد الوالي الباغرمي، والشيخ عبدالله الثقة الكثناوي، والشيخ محمد مودي الكشناوي، والشيخ جبريل بن عمر.

٣- اللغة العربية في نيجيريا في العصر الفودي (١٨٠٤- ١٩٠٣م)

كانت الدولة التي أسسها الشيخ عثمان بن فوديو عام ١٨٠٤م مختلفة تمام الاختلاف عن غيرها من الدول السابقة في بلاد هوسا وبرنو. فقد أسست من أول الأمر على أساس إسلامي خاضع لقوانين شرعية، ونظم دقيقة، لا بد من معرفتها قبل تطبيقها، ولا بد لهذه الحكومة

أن تجد عددا من المثقفين الذين يمكنهم أن يقوموا بإدارة تلك الدواوين. وبما أن اللغة العربية هي لغة الثقافة، فلا بد أن تهتم بها الحكومة، وتثقف أبناءها بها، وقد قامت بذلك خير قيام.

وإليه يشير الدكتور عيسى ألبي أبوبكر في إحدى بائياته، إذ قال:

إن هذى البلاد في سالف الدهـر	ذراه تناطح السحب حقبا
"ابن فودي" أداراها بهدي اللـــه	تعالى فصار في الأرض قطبا
لغة الضاد عنده كانـــت الاو	لى، سواها يعد عيبا وثلبـــا

لم تفتح الحكومة مدارس رسمية نظامية على النظام المدرسي المعروف حاليا، ولكنها شجعت التعليم تشجيعاً بالغاً. فالقادة الجدد كلهم علماء ومدرسون، وكان الشيخ عثمان نفسه قائداً، وداعياً، ومرشداً. وكذلك وزراؤه وحكامه، كانوا يجعلون بيوتهم كلها مدارس، وينصبون أنفسهم للتدريس فيها، فكثرت المدارس، وتعددت المجالس العلمية، لافي سكتو وحدها التي أصبحت في تلك الآونة عاصمة الدولة، ومركزا جديدا للعلم، والثقافة، بل في المراكز الأخرى.

ومن الصعب جدا، معرفة عدد تلك المدارس بالضبط، لأنها لم تكن تابعة لأي نظام رسمي، ولا لأي مؤسسة معروفة، ولكن الشيخ عبد الله بن فوديو ذكر وجود مدارس وعلماء، يلتف حولهم طلبة العلم في قصيدته الجيمية المشهورة، إذ قال:

ومداس أضنى بحب شهودهـا	فيها نجاح حوائج المتحوج
وجحاجح علماء يحلب رفدهـــم	كل كبحر في العطا متموج

وأصبحت تلك المدارس ميادين للتدريب، يتدرب فيها الشبان والكبار على السواء. وينقسم العلماء الذين يتصدرون للتدريس في هذه المدارس إلى قسمين: مُتفننين ومتخصصين. والتفنن: هو أن يجمع العالم بين علم أصول الدين، والشريعة، واللغة. والتخصص: هو مقدرته على تدريس واحد من الأقسام الثلاثة وبسبب صعوبة الجمع بين هذه العلوم، فإن عددا قليلا منهم أحاطوا بها.

الإنتاج الأدبي في العصر الفودي:

يعتبر النصف الأول من القرن التاسع عشر الميلادي بمثابة العصر الذهبي للإنتاج الأدبي في نيجيريا وأبرز الشخصيات التي يشارُ إليها بالبنان في هذا الوادي، الشيخ عثمان بن فودي - المجاهد الإسلامي الأكبر بغرب أفريقيا وهو نفسه كتب أكثر من سبعين كتاباً في مختلف العلوم العربية الإسلامية، والشيخ عبدالله بن فوديو، شقيق عثمان – الملقب بنادرة الزمان وعلامة السودان فقد خلف وراءه ما ينيف على مائتى كتاب دارة في الفنون العربية الإسلامية، والتصوف يليهما في الإنتاج السلطان محمد بلو، نجل الشيخ عثمان، الذي يعود إليه الفضل في البطولة، والكفاح، والإنتاج. وقد سجل زهاء أربعة عشر ومائة كتاب باللغات المختلفة، وإن كانت اللغة العربية عديدة من مؤلفاته.

والسبب في الإنتاج يرجع إلى أن اللغة العربية، هي اللغة الرسمية في البلاد آنذاك، وهي اللغة الثقافية الوحيدة التي كان العلماء جميعا، يستطيعون التفاهم بها على الرغم من اختلاف لغاتهم ولهجاتهم وقد كانت اللغة الوحيدة التي دون بها جميع تقارير الامبراطورية في القرن التاسع عشر، كما أن جميع الأحكام الشرعية حتى بعد سطو الاستعمار البريطاني، كانت تسجل بها في كثير من الإمارات الإسلامية.

ولم تقتصر جهودهم على شرح المشكلات والغوامض حسب تصريح الشيخ عثمان المتواضع فحسب، ولكنهم أضافوا إلى الثقافة العربية ثروة قيمة في شتى الميادين. فإذا نظرنا إلى ما ساهموا به في ميدان الشريعة، وعلوم الدين، نجد أنهم لم يقتصروا على توضيح المسائل المشكلة فحسب، ولكنهم، ابتكروا أيضا طريقة تسهل على طلاب العلم حفظ هذه المسائل، وذلك بتحويل قالبها المنثور إلى المنظوم.

وتنحصر **مؤلفات علماء نيجيريا** في هذا العهد، على الاتجاهات الآتية: أصول الدين، والتصوف، والفقه، والتفسير، والنحو، والصرف، والتاريخ، والسياسة.

الشعر العربي في العصر الفودي:

إن اللغة العربية في نيجيريا في هذا العصر، هي لغة الدين، ولغة الثقافة الدينية للمسلمين، يتعلمها المسلمون في هذا الوقت للإسلام.فالشاعر النيجيري، إما أن يكون شاعرا مطبوعا، فيقرض الشعر على سجيته، ويراعي القيم الأخلاقية الإسلامية في بنات أفكاره، لأن الأدب بالنسبة له وسيلة لا غاية. وإما أن يكون شاعرا متكلفا، أغرته دراساته العلمية بتقليد النماذج الشعرية التي يلتقي بها خلال قراءته؛ لكي يكون ذلك دليلاً على براعته في الشعر، وتمكنه فيه، والتحلي بالروح الإسلامية السمحاء. واعتنى علماء نيجيريا بالكتب الدينية أكثر من الكتب اللغوية.

لم يكن العلماء الذين نظموا في هذا الميدان يمدحون للتكسب، لأن ذلك لم يكن يليق بمنزلتهم العلمية، ولا بمكانتهم المرموقة. ولعله السبب في قلة فن المدح، خصوصا في العقود الأولى من ذلك القرن. وهؤلاء العلماء هم الذين قاموا بدور الشعراء؛ لأنهم هم وحدهم الذين استطاعوا أن يجيدوا اللغة العربية، ويتذوقوا سحرها وبلاغتها، ويتخذوها أداة للتعبير عن مشاعرهم، وينظموا الشعر كما نظمه شعراء العربية وأدباؤها.

نظرة عامة على أبواب الشعر العربي في هذا العصر:

ولما كان الباعث لأهل نيجيريا إلى تعلم العربية هو الدين الإسلامي، كان لابد من أن ينبع أدبهم من منابع الدين، وأن يدور حول أغراض يبررها الدين، لذلك، اتجه الشعر في هذا العهد إلى هذه الأغراض:

١- الثناء على الله: هي شذرات من الأبيات يعرض فيها الشاعر صفات الله، ويذكر بوجه خاص واجباته ومستحيلاته. ويأتي هذا النوع من الغرض في افتتاحيات القصائد واختتاماتها. ويعتبر الشيخ عبد القادر بن عثمان فذا في هذا الميدان.

٢- الوعظ والإرشاد: وهو توجيه الناس إلى مافيه سعادتهم في الدنيا والآخرة، وصرفهم عن غرور الدنيا وزخرفتها، وتذكيرهم بالموت وما بعده. وأكثروا من بحر الرجز مطية لهذا الغرض.

٣- المدح: المدح الذي نشأ في هذا العصر، إما المديح النبوي الذي يشيد بالإسلام، والرسول، أو مايشبهه كمدح العلماء، والشيوخ، والتبرك بهم. ويصف المادح ممدوحه في الغالب بصفات كان الناس يستحسنونها إذ ذاك: مثل الكرم، والشجاعة، كما يصفه بالعلم وخدمته، وبالتدريس، والتأليف، والتقوى، والتمسك بالدين وغير ذلك من الفضائل.

٤- الرثاء: كان الشعراء في هذا العصر، يسيرون على الدرب التقليدي في رثائهم، كما يسيرون في مدحهم، فيذكرون الموت وغدره، ويذمون الدنيا وغرورها، فهي دار فناء، لا يصفو فيها العيش، ولا يرتاح البال، ويشيرون كذلك إلى محاسن الميت، يصفونه بالعلم، والتقوى، وبالكرم، والشجاعة، ومساعدة الضعفاء. والظاهر أن الرثاء في هذه الفترة أكثر من المدح، فلا يموت عالم أو أمير مشهور إلا أطلق الشعراء ألسنتهم.

٥- الشعر التعليمي: إن من موضوعات الشعر التي طرقها العلماء والفقهاء في نيجيريا في هذا الطور، الشعر التعليمي. فقد نظموا فيه بوفرة، واستخدموه في نشر الثقافة الإسلامية، وبث التعاليم الدينية، ولانكاد نجد عالماً متبحراً أو فقيها متفننا إلا وقد أخذ نصيبه في هذا المجال.

٦- شعر الجهاد: كان الجو السياسي والديني والاجتماعي، مملوءاً بالاضطرابات الشديدة في أوائل فترة مملكة سكتو. إذ كانت الحروب تدور رحاها في أنحاء المملكة، والممالك المجاورة لها. فكانت البيئة كلها شديدة الاضطراب، قليلة الاستقرار، فهيأت ميدانا فسيحا للشعراء.

والأهداف الرئيسة لهذا النوع من الشعر، تسجيل الانتصارات التي كان المسلمون يفوزون بها ضد أعدائهم، وتحريض جماعتهم للقيام بالدفاع عن أنفسهم، وعقيدتهم الإسلامية.

وليس هنالك من بين علماء نيجيريا، من ترك تراثا ضخما في الأدب في القرن التاسع عشر الميلادي مثل عبد الله بن فوديو. والبلاد تفخر بمؤلفات هذا العبقري، لا لكثرتها، وقيمتها فحسب، ولكن لشمولها معظم العلوم من: تفسير، وفقه، وتصوف، وتاريخ، وحديث، ولغة، ونحو، وصرف، ومنطق، وعلم الكلام، وعروض، وأدب. ولم يكن في غرب أفريقيا أعلم منه في ذلك الزمن. ومن عيون شعره في الوعظ والإرشاد:

طربت فأشجاني الطيور الكوابــح وفرحني منها الغيوث الروائــح
وخوفني أيضا ذئاب بــوارح وأمنني منها الظباء السوائــح
لقول النبي لاتزال جماعــة على الحق منا أو يجيء المقارح
ألا أبلغن عني لحيىء رسالــة تعيها رجال أو نساء صوالــح
لعالمهم أو طالب العلم رائــم لإظهار دين الله فيه يناصــح
أقول له قم وادع للدين دعــوة تجبها عوام أو خواص جحاجــح
ولاتخش في إظهار دين محمــد بقولة قال تأتسيه كناتــح
وليس لما تبني يد الله هــادم وليس لأمر إله إن جاء ضــارح

ومن الطرافة أن من الذين أجادوا في هذا الميدان من النساء، أسماء بنت عثمان بن فوديو، التي برعت في الشعر العربي، وبلغت منزلة لم تبلغها مثيلاتها في الشعر العربي النيجيري إلى اليوم، وهي بمنزلة خنساء نيجيريا.

وأما من ناحية النثر، فقد أنتج علماء نيجيريا كتباً ورسائل كثيرة، وكانت اللغة العربية في فترة نشاط واضطراب. وقد عكف العلماء على تأليف الكتب الدينية، والاجتماعية، وشرعوا يسجلون انتصاراتهم الحربية، ويذكرون أسباب قيامهم بالجهاد، ويردون على منكريهم عن طريق التأليف، نثراً حيناً، وبالشعر أحيانا أخرى. وكانت نتيجة ذلك، وجود النثر على شقيه:

النثر التعليمي: وهو النثر الذي يتناول فيه الكاتب الفنون العلمية من تاريخ، وسياسة، وما يتعلق بالعلوم الدينية، والمسائل الاجتماعية. يمتاز هذا النوع بسهولة ألفاظه، وبساطة معناه، وخلوه من جمال أو جودة فنية. وربما لايخلو أسلوبه، في بعض الأحايين من ركاكة .

النثر الديواني: وهو ما كان عبارة عما كان يكتبه الموظف من المنشورات، والتقريرات الحكومية، والمذكرات، والتوقيعات الرسمية، والشكاوى في المحاكم الشرعية.

لم يصل هذا النوع من النثر على العموم إلى مستوى عال، لأن الفترة التي كانت فيها اللغة العربية لغة الديوان، لم تكن أكثر من قرن واحد، فلو امتدت أطول من ذلك، لكان من الممكن أن يتطور النثر الديواني إلى درجة راقية.

ومن أدباء العصر، الشيخ عثمان بن فوديو، والشيخ عبد الله بن فوديو، والشيخ محمد بلو، والشيخ محمد الأمين الكانمي، والشيخ مصطفى غوني البرنوي، والوزير غطاطو، والشيخ أبوبكر بوبى الفلاني الإلوري، والسيدة بنت الشيخ وآخرون.

٣- اللغة العربية في نيجيريا في عصر الاستعمار (١٩٠٣- ١٩٦٠):

بدأ الاستعمار البريطاني لجزء من أراضي نيجيريا سنة ١٨٦١م، عندما احتل الانجليز مدينة لاغوس، عاصمة نيجيريا القديمة، وأرغموا ملكها على توقيع معاهدات بينه وبينهم ثم أصبحوا يتغلغلون في هذه البلاد إلى أن سيطروا عليها كلها فتم الاستيلاء على المناطق الجنوبية عا م ١٩٠٠م، وعلى المناطق الشمالية، عام ١٩٠٣م.

وبما أن مركز اللغة العربية، والوضع الاجتماعي لها قد تدهور بدخول المستعمرين، وأصبحت اللغة العربية في المركز الثاني، بعد أن حلت محلها اللغة الانجليزية. وأصبحت اللغة العربية لغة دين، وأصبح من يشتغلون بها رجال دين، منعزلين كل الانعزال عن الحركة السياسية. وقد كان اولئك العلماء في القرن التاسع عشر، وقبل دخول المستعمرين، رجال دين، وسياسة، كما كانت اللغة العربية لغة دين، ودولة.

وقد نجح الاستعمار في هذه الناحية، وقد أجبروها على الانزواء من ميادين النشاط الثقافي. ووضعوها في ركن ديني، حتى وَهَمَ الناس أنها قد انتهت من تمثيل دورها، بوصفها لغة ثقافية في نيجيريا ، بل زعموا أن العربية صارت لغة الماضي، والإنكليزية، لغة الحاضر؛ لأنها لغة الحضارة، والاختراع، والاكتشاف.

ووجدت اللغة الإنكليزية أنصاراً ثلاثة:

أولهم: التبشير الذي يركب الصعب والذلول في نشر الانجيل بلغة الإنجليز، وإغداق الرزق على من يحب الانكليزية ومن لا يحبها.

ثانيهم: الاستعمار الذي يرفع قدر من يعرف الإنجليزية، ويرسله إلى انجلترا ليعود إلى بلاده، حاكماً، أو موظفاً، عالياً، أو مديراً.

آخرهم: أنصار العربية الذين انضمواإلى موكب الإنكليزية، يسبحون بحمدها، ويقدسون لمجدها، وينظرون بعين الاحتقار إلى من لا يعرفها، ويحسبونه نصف إنسان، ونصف حيوان.

وعندئذ، أصبح من يشتغلون بالعربية ينتجون نتاجا أدبيا بها، وهم قسمان.

القسم الأول: العلماء التقليدون: وهم العلماء الذين انعزلوا عن الحياة السياسية، والثقافية الحديثة، وعكفوا على دراسة وتدريس الدين، واللغة العربية في ظلال الدين، لافرق بينهم وبين سلفهم في هذا المجال. وكانوا يدرسون الكتب المتداولة بين سلفهم، ولم ينشطوا في التألف كما نشط أولئك؛ لأنهم كانوا يعتقدون أنهم دون أولئك المجاهدين المجتهدين. وكانوا على يقين بأن باب الاجتهاد مغلق؛ فلذلك، قل الإنتاج العلمي في السنوات الأولى بعد دخول المستعمرين.

القسم الثاني: المثقفون بالثقافتين العربية والغربية: هؤلاء منخرطون في السلك الحكومي، ويشتغل بعضهم بالسياسة، وبهم بدأت لمحات التجديد تظهر على أيديهم من ثلاثينيات القرن العشرين.

الشعر العربي في هذا العصر:

لقد ترك علماؤنا من الشعر ما لايستهان به، الذي إن عُرض على النقد الأدبي، أو اطلع عليه عربي قح، أو ناقد نزيه، لما وسعه إلا أن يطأطِئ رأسه، إعجابا بالقريحة التي جادت به، رغم بعد الدار، وعدم توفرالأسباب فالبيئةالجديدة، والحياة السياسيةالحديثة، تستلزمان التجديد في الشعر في موضوعه، وأسلوبه، وكانت أهم دواعي التجديد في الشعر ثلاث:

١- وجود كتب عربية أدبية حديثة في المكتبات العامة والخاصة.

٢- رجوع وفود من البعثات العلمية للدراسات الجامعية في الدراسات العربية الإسلامية.

٣- المواصلات بين نيجيريا، وبين البلاد العربية.

وبالتالي، تظهر لمحات التجديد في الموضوعات، والأفكار، والثقافات الأجنبية.

نظرة خاطفة عن الموضوعات الشعرية المتداولة في هذا الطور:

ا- المدح: إذا أراد الشاعر المدح مثلا، راح يمدح دون اللجوء إلى الأسلوب التقليدي، فيمدح ممدوحه بصفات فيها نوع من الدقة، والتجديد؛ لأ ن البيئة لا تستحسن تلك الصفات غالبا؛ فلذلك نجد، من يمدح أميراً يصفه بما يستحسنه المجتمع كالقيام بتعمير البلاد وإحيائها، وإيجاد الأمن، وقمع الظلم، إلى غير ذلك من متطلبات الشعب في أوائل الفترة الاستعمارية ولكن المدح النبوي لم ينله قصور وإهمال؛ إنما ازداد وازدهر.

٢- الرثاء: كان من أهم خصائصه أن الراثي يذكر أوصاف الميت بشيء من الدقة والتحري، ويكثر الحزن، وإراقة الدموع، والإطالة، ثم يعظم الخطب لفقد الميت، ولم تكن الحالة في الغالب في الماضي.

٣- الوصف: إن الشعر العربي النيجيري قد خطا خطوة لابأس بها في هذا الاتجاه، فقد بدأ بعض الشعراء يشقون طريقهم نحو التجديد في الوصف على مدى تجاربهم العميقة بالمرئيات الحديثة، فرسموا لنا صورا جديدة لبعض المناظر، والحسيات، والمعنويات. فهي صور ليس فيها محاكاة عمياء، وإنما فيها نوع من الابتكار في المعاني.

٤- الشكوى والحنين: كان الجو كئيبا في العقود الأولى من دخول المستعمرين، خصوصا بعد نجاحهم في تمزيق المسلمين، وإضعاف شوكتهم، وتهديم قيادتهم المركزية التي كانت تقودها سكتو. وكان المسلمون في الفترة الأولى، حيارى سكارى. انحطت الروح المعنوية على العموم، حيث كانت الإدارة الإنجليزية الجديدة، قد عينت أمراء جدداً في بعض الولايات. لقد عين الانجليز بالذات، سلطاناً جديداً على ولاية سكتو فهذه الحالة هي التي أو أوجدت كثيراً من الشكاوى، والتوسلات، والأدعية، على طريقة الشعر العربي.

٥- الغزل: لم يكن الغزل في القرن التاسع عشر فنا مطروقاً لدى العلماء إلا في نطاق محدود. والقليل الذي نُظِمَ لا قَصِداً للتغزل، وإنما يظهر غالبا في مطالع القصائد، ولكن الحالة، تغيرت بعض الشيء، في هذه الحقبة. ومع ذلك، تظهر الصنعة والتكلف في كثير من القصائد التي قيلت في هذا الفن.

٦- شعر المناسبات القومية: وقد تأتي مناسبة من المناسبات، إما شخصية، أو وطنية، فتثير مشاعر العالم أو الأديب، فينطلق عنان شاعريته في الموضوع بصفة مفصلة.

٧- الشعر التعليمي: وقد ظل الشعر التعليمي النيجيري كما كان عليه في الماضي دون تغيير كبير، واستمر العلماء والفقهاء يتسابقون في الميدان، وقلما خرج عن دائرة الفقه، أو الحديث أو التوحيد، أو النحو، أو الصرف، أو التصوف، أو الوعظ والإرشاد.

٨- الاستغاثة والتوسل: وقد فشا هذا الغرض في دواوين الشعراء، ومن العلماء – على سبيل المثال - من ينظم شعرا في الدعوات والتوسلات في ديوانه. فإذا كان الشاعر من مشائخ الطرق الصوفية، تداول هذا النظم بين مريديه، وأنشدوه في حلقات ذكرهم، وإذا لم يكن منهم، تداول بين طلبته، وقد ينظم بعضهم ديوانا كاملا في هذا الفن، ومن اولئك الأدباء، الشيخ الوزير الجنيد السكتي.

وهنالك أغراض أخرى للشعر لم تنل شهرة الأغراض المذكورة، كشعر الدعابة، والهجاء، وغيرهما. ومن أمراء الشعر العربي في هذا العصر، الوزير الجنيد. استمع إليه وهو يصف الطائرة التي استقلها من موطنه إلى البلاد العربية عام ١٩٤٥م، يقول:

خرجنا بعون الله في غلس إلى المطار، وكنا كالطيور البواكر
فطارت بنا من يرو، ولاجة الهوى تدافع أمواج الهوا في الهواجـــر
تخوض عباب الجو عند ارتفاعها وتملؤه من صوتها بالزواجـــر
مجوفة فيها كراسي صففـــت ملينة بالخيش برا لزائـــر
ونفعل فيها كل شيء نريـــده كأكل سوى تدخيننا بالسجائـــر
إلى أن أنخناها، وفازت يد النوى بخرطوم، فانجابت هموم المسافر
وعند غروب الشمس تم نزولنـــا فأقبل ليل مسدل بالدياجـــر
فلاحت لآلي الكهرباء كأنهـــا نجوم بدت، أو كالبدور السوافر
فلما انتهينا واطمانت نفوسنـــا نزلنا بلوكندا بهي المناظـــر
على شاطىء النيل المبارك قد رسا نشم الصبا منه بعرف العنابـــر
نمتع فيه كل يوم عيونـــنا بما تشتهيه مثلج للضمائـــر
به ألف مصباح تضيء، كأنها وجوه حسان في معالي المنابـــر

ودليلاً على نضوجه العلمي، وطول باعه في الشعر العربي، تحدث عنه الشيخ آدم عبد الله قائلاً "... وما أشبه هذا الشعر بأشعار شوقي، وحافظ إبراهيم من أمراء الشعر الحديث، والوزير جنيد هذا، لم يتعلم خارج سكتو، بل تخرج على آبائه وأسلافه على الأسلوب التقليدي القديم، وله مؤلفات عديدة".

النثر العربي في هذا العصر:

إن الإنتاج الأدبي عامة، في هذه الفترة، وخاصة في العقدين الأولين منها، لا يختلف عنه في الفترة السابقة، ولم تدخل بعض التجديدات في الإنتاج إلا من الثلاثينيات. ولقد شاهدت هذه الفترة كثرة العلماء، والأدباء، وانتشار اللغة العربية في المدارس الحديثة، والزوايا التقليدية، وكثر من يستطيع التحدث باللغة العربية الفصحى من متخرجي مدرسة العلوم العربية، ومدارس أخرى.

ويتوقع أن يكثر الإنتاج الأدبي والعلمي؛ لكثرة من يستطيع الحوض في هذا الميدان، ولكن العكس هو الأمر، فقد قل الإنتاج نسبيا عما كان عليه في القرن الماضي. ومهما يكن من أمر، فقد بذل عدد لايستهان به من العلماء جهوداً لا بأس بها، وألفوا بعض مؤلفات، وإن كانت في الغالب أصغر حجماً من مؤلفات القرن التاسع عشر الميلادي.

النثر الديواني:

قد كانت اللغة العربية هي لغة الديوان قبل مجيء الاستعمار البغيض، ولما أصبحت اللغة الانجليزية هى اللغة الرسمية، لجأت اللغة العربية أو أجبرت على اللجوء إلى زاوية منعزلة، وكانت اللغة العربية قد انتهى دورها كلغة رسمية للبلاد. ولعل الرسالة التي كتبها الوزير محمد البخاري إلى العلماء، وقادة البلاد، في كل الولايات، هي آخر منشور رسمي باللغة العربية قبل أن يتغير نظام الدولة في يد الإنجليز.

لقد وضح الوزير في الرسالة، السبب الذي جعله يتفاوض مع الإنجليز، بعد ما انهزم جيش المسلمين، يقول الوزير في أول الرسالة: "الحمد لله الملك الحكيم، والقادر المنفرد بالإيجاد والإعدام، الذي تعالى عن أن تضاف أحكامه إلى العلل، جل حكم الأزل أن يضاف إلى العمل، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، محمد خير الأولين والآخرين، وعلى آله، وأصحابه، وأزواجه الطيبات، أجمعين.

أما بعد، فهذه رسالة مني إلى كل من وقف عليها من أهل العلم والتدبر، كتبتها إليهم ليعلموا أني ما قبلت هذا الأمر الذي فعلته مع النصارى، اتباعاً لهوى النفس، لكن فعلته بإشارة علمائنا إليه، وذلك لما نزلنا في مرنون، اجتمع الناس عندي للمشورة، وشاور بعضهم بعضاً، ولم يروا سبيلاً إلى الهجرة عن هذه الأرض؛ لما في الطرق من قلة المياه أو عدمها أصلا في بعض الطرق، وشدة الحر، وكون النصارى نازلين في جميع الطرق، فلما سمعت أن لاسبيل إلى الهجرة، أمرت كل واحد منهم أن يفارقني، ويأخذ طريقه، وأبوا علي ذلك، فلما رأى علماؤنا ذلك، أشاروا إلى ذلك الأمر الذي فعلته مع النصارى، وقرؤوا علي كتاب شيخنا وإمامنا عثمان بن فوديو".

هذه الرسالة تعطينا فكرة عن نوع النثر الديواني في هذا العصر. وسماته، فهي خالية من الزخارف اللفظية أو المعنوية، سليمة من الأخطاء النحوية إلا أنه يتفاوت في هذه السلامة من كاتب إلى آخر كل حسب مستواه العلمي، وتمكنه في اللغة.

النثر الفني:

نشأ النثر الفي في هذه الفترة، وكان في أوله مثقلا بالمحاسن اللفظية، ثم تطور تطوراً حسناً، ووصل إلى مستوى عال، وتخلص من القيود التقليدية التي كانت تثقله، والتي كان يتكلفها الكاتب من قبل. والسب في هذا التطور، يرجع إلى ما قامت به مدرسة العلوم العربية بكنو من تدريس اللغة العربية بطريقة حديثة، وما بذله مدرسوها العرب والنيجيريون من جهد لنشر هذه اللغة، وتدريب الطلاب على المحادثة والكتابة بها.

وقد ساعد في رفع المستوى، وجود مكتبات مدرسية وبلدية، تحتوي على كتب أدبية، قديمة وحديثة، ورجوع وفود بعثات تعليمية إلى البلاد العربية أو من طلابهم الذين اقتفوا آثارهم، وسلكوا طريقهم.

نأخذ مثالاً واحداً لهذا النوع من النثر، ألقاها أحد الطلبة وهو في الفصل الثالث، يودع بها إخوانه المتخرجين عام ١٩٤٣م، يقول فيها:

"الحمد لله الذي جمعنا من مختلف الأماكن بقدرته، وقدّر فراقنا في وقت معلوم لحكمته، والصلاة والسلام على من استنارت الدنيا بنور رسالته، وعلى آله وأصحابه هداة أمته.

وبعد، أردت أن أودع إخواني، ولكن عجز عن الكلام لساني، لهم شديد عناني، ولم لا أحزن في وقت يبعد بعده ملاقاة خلاني، ولكن آمال الشوق إلى حب الوداع عناني؛ ولذلك أرغمت جناني بأن أتكلم بما عراني، وإن كان قليلاً كفاني، لاشتغالي بمقاسام أشجاني"(١٤٥) ثم شرع ينصح إخوانه المتخرجين بالجد، والمثابرة في طلب العلم.

ترسم لنا صورة النثر الموجود في هذه الفترة. ويبدو أن الكاتب تكلف فيه بعض الشيء، فجاء جله مسجوعا على حسب الطريقة التقليدية المعروفة. وذلك هو الأسلوب الذي كان الناس يستحسنونه، ويحاولون دائما محاكاته، ولكن ريح النهضة التي هبت في البلاد العربية، والتي حررت النثر من قيوده التقليدية، وصلت – فيما بعد – إلى نيجيريا، وأدت بالتالي إلى تطوير النثر وتغييره.

ومن علماء هذا العصر وأدبائه، الشيخ محمد الناصر الكبري، والشيخ أبوبكر بن أحمد المسكين البرنوي، والدكتور علي أبوبكر، والشيخ أبو بكر محمود غومي، والشيخ محمد الوزير البرنوي، والشيخ آدم عبد الله الإلوري، والشيخ محمد كمال الدين الأدبي، والشيخ يوسف عبد الله اللكوجي.

٤- اللغة العربية في عصر الاستقلال (١٩٦٠ – ١٩٩٩م)

إن الحركات السياسية في نيجيريا، قد قامت بدور هام في إدخال إصلاحات كثيرة، في ميدان التعليم عامة، وفي ميدان التعليم العربي والدين خاصة. وقد بدأت نتائج ذلك عندما تم الاستقلال؛ فقد ظهرت مدارس كثيرة، وأقبل الناس يستزيدون منها، وظهر اعتناء الحكومة بتدريب مدرسي اللغة العربية والدين، ووجدت طائفة من مدرسي هاتين المادتين قد أكملوا دراساتهم العليا، وتخصصوا في هذين الفنين، وانخرطوا في سلك التدريس، وبدأ البعض منهم يشترك في سياسة التعليم في الوزارة. وبدأ مدرسو العربية يتمتعون بقسط من المساواة بينهم، وبين إخوانهم الذين يدرسون المواد الأخرى في الرواتب، وفرص الترقية، وغير ذلك، وأقبلت الحكومة على إرسال البعثات التعليمية إلى البلاد العربية وغيرها للتخصص في العلوم العربية. كانت تلك الملامح والحقائق كلها ظاهرة عندما طلع فجر نيجيريا المستقلة.

وبعد استقلال البلاد، تسابقت البلدان العربية إلى فتح السفارات، والقنصليات في لاغوس – عاصمة نيجيريا السابقة -. ويبدو أن دولة نيجيريا هي الأخرى قامت بفتح سفاراتها في تلك البلدان العربية الإسلامية، وأسفر ذلك عن توسع دور اللغة العربية؛ لأن الدولة رأت ضرورة توظيف من يجيدون اللغة العربية للعمل في تلك السفارات المفتوحة في البلدان العربية، وكانت إدارة جنرال يعقوب غاون، الرئيس النيجيري الأسبق (١٩٦٦ – ١٩٧٥) لم تنحصر على توظيف مجيدي اللغة العربية للعمل في السفارات النيجيرية في الوطن العربي، وإنما قررت إرسال بعثات إلى جمهورية مصر العربية للتدرب على الترجمة، وازدادت عناية المسؤولين في الدولة بشأن اللغة العربية.

وكانت الأحزاب السياسية إذ ذاك، قائمة على ساقها، وكان حزب مؤتمر القومي الشمالي يعرف حق المعرفة، أن مسألة التعليم قضية حساسة، وأن نفس السلاح الذي استخدمه هو ضد المستعمرين، سوف يستخدم ضده، إن لم يقدم مشروعا جديدا لتوسيع التعليم.

ومن أكبر العوامل التي ساعد على نشر الثقافة العربية في نيجيريا في هذا العصر: تأسيس المدارس العربية الإسلامية بكثرة. فهذه المدارس، تم تأسيسها على أيدي أفراد وجماعات من المسلمين الغيورين على دينهم، لنشر التعليم العربي الإسلامي، وحماية الإسلام، والذود عن مصالحه، ولتوعية أبناء المسلمين، توعية ثقافية إسلامية، تقيهم من آفة الشرك التي عمت البلاد، ومن فتنة الإلحاد. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المدارس يتم تمويلها عن طريق جهود ذاتية، وتبرعات تجمع من الأفراد المحسنين، ومن الأثرياء الصالحين، ويقوم بالتدريس فيها المدرسون المحليون من خريجي هذه المدارس، ومن حملة الشهادات الجامعية من الأقطار العربية، والجامعات النيجيرية، ويشاركهم في التدريس المبعوثون الأزهريون.

وفي مقدمة هذه المدارس مركز التعليم العربي لفضيلة الشيخ آدم عبد الله الإلوري. وكان التعليم العربي الذي هو روح الإسلام حين ذاك، في آخر رمق من حياته لطغيان التعليم الإنجليزي، فقام المركز في ظروف قاسية، وعانى عقبات مضنية، خلقها التبشير المسيحي، والاستعمار الغربي، ولكن، المركز - بعون الله تعالى – كان يجابه هذه العقبات بالإيمان القوي، ويزاول رسالته أمام هذه التيارات بالإصرار المتين، والروح العالية حتى حقق الله له النصر الباهر، وأصبح واحة يرتادها الظمآن في صحراء الجهل القاحلة، ليس في نيجيريا وحدها، ولكن في داهومي، وجمهورة بنين، وغانا، وساحل العاج، وغيرها من الأقطار المجاورة لها.

وفي ذلك الإنجاز العظيم كله، يقول شاعر المركز نفسه على لسانه، حين بلغ هذه المدرسة أربعين عاما من تأسيسها، قائلاً:

ها أنا المركز إني ملجــأ للورى في العلم مني يقــرأ
وأروي كل غمر يظمـــأ بمياه العلم مني يهنـــأ

وكأني المنتهى والمبـدأ

جئت للكون وكل قلــب في طلاب العلم كل يتعـب
جاءني الناس، وعلمي جربوا ثم قالوا بعد إني مشرب

لي في التعليم حقٌّ يذهب

فلكم باقل عندي ينطـــق وهو من قبل مجيء أحمـق
صار قسا يبتغيه المشرق ذا بيان لايجارى يعشـــق

أي معهد بشأوي يلحــق

ياعظيم المن أنت الحـــكم علم الإنسان ما لم يعلـــم
أنا للإسلام ديني علـــــــم في بقائي مد أنت الأكــرم

سرمداً أحيىء مئات الأربعين

وبعد تأسيس المركز، تلتها مدارس عربية إسلامية كثيرة في مدن البلاد وقراها. ولهذا المركز فروع تزيد على ثلاثمائة فرع، تتوزع في نيجيريا وخارجها. والغرض من تأسيسها، نشر الثقافة العربية الإسلامية في الأرجاء المعمورة.

وعامل آخر، هو وجود أقسام اللغة العربية في بعض الجامعات النيجيرية، إذ كانت اللغة العربية تحتل مكانة مرموقة في نيجيريا، وخاصة لدى المسلمين الذين لايقل عددهم عن سبعين مليون نسمة، وبما لها صلة ببعض اللغات المحلية، فأنشأت الحكومة الفيدرالية بجامعة إبادن قسما خاصا باللغة العربية والدراسات الإسلامية، سنة١٩٦١م، وتخرج ثلاثة عشر طالبا، سنة ١٩٦٤م، بشهادة اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وتخرجت دفعة أخرى سنة ١٩٦٥م بالشهادة نفسها. ففي سنة، ١٩٦٧م، تخرجت أول دفعة من الطلبة الذين نالوا الشهادة الجامعية في اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وكان عددهم حينئذ ثلاثة طلاب.

وتليها، جامعة بايرو بكنو، وجامعة أحمد بلو بزاريا، وجامعة عثمان بن فوديو بصكتو، وجامعة إلورن، بإلورن، وجامعة جوس، بجوس، وجامعة ميدغوري. ويرجع تاريخ القسم العربي بمعظم الجامعات المذكورة إلى عام ١٩٧٥م، ثم جامعة ولاية لاغوس، بلاغوس، وأنشأت قسم اللغة العربية فيها عام ١٩٨٤م. وفي سنة ١٩٩٩م، أسست جامعة ولاية كوغي، فأخذت اللغة العربية طريقها إلى الرقي والتقدم بالولاية، وبفضل الله تعالى ومنه، فتحت الجامعة عام ٢٠٠٨م، قسم الدراسات العليا، وكان القسم العربي، ضمن الأقسام التي فتحت أبوابها لدراسة الماجستير والدكتوراه.

وفي هذه السنة، ٢٠٠٩م، أنشأت جامعة ولاية كوارا، وفي مقدمة الأقسام التي فتحت بغرتها القسم العربي. وهكذا دخلت اللغة العربية الجامعات النيجيرية ثم بدأت بالتدريج، تتغير، وتتطور، وتجد المحل اللائق بها كلغة حية مثل باقي اللغات الحديثة التي تدرس في الجامعات.

وقد أدرك الآن كثير من الباحثين في جامعات نيجيريا أهمية هذه اللغة، وضرورة معرفتها لكل من يقوم ببحث في التاريخ، أو في الموضوعات التي تتعلق بالحياة الثقافية الاجتماعية في نيجيريا.

الشعر العربي في هذا العصر:

إن وظيفة الشعر العربي عند الشاعر النيجيري المسلم، تنبع من منابع الدين والأخلاق، لاتنفصل عنهما أبداً. فيحس الشاعر بإسلامه قبل أن يحس بفنه، ويخضع أدبه لسلطة دينه لا العكس. والشعر العربي بالنسبة له أداة للدفاع عن عقيدته السمحة، ومناصرة الحق، ونشر الأخلاق الفاضلة، وقمع الفساد والإلحاد، بل هي طاقة عقلية وفنية متميزة بالشعائر الإسلامية المجيدة، نشأت منذ أشرقت نيجيريا بنور ربها، واتخذت الاتجاه الحنيف منهج حياتها في سائر النواحي، وذلك بأن المجتمع الذي ينتمي إليه الأديب المسلم، لايقبل منه إلا النص الملتزم بشعائر هذا الدين، فسهل على المنهج الحديث، أن يلقى جذوراً عميقة في واقع تراثنا القديم.

وأصبح الإسلام في نيجيريا على حد قول البوصيري في بردته:

حتى غدت ملة الإسلام وهي بهم — من بعد غربتها موصولة الرحم
مكفولة أبدا منهم بخـــير أب — وخير بعل فلم تيتم ولم تئـــم

اتجاهات الشعر العربي النيجيري الحديث:

لقد اتجه الشعر العربي النيجيري في هذا العصر إلى اتجاهات أخرى وقد شرب شعراء هذا العصر من مياه الثقافة المعاصرة من وجوه شتى، أهمها: اتصال نيجيريا بالدول الخارجية خصوصاً البلدان العربية ومنها الاكتشافات الجديدة الحديثة المرئية منها والمسموعة بالإضافة إلى الدواوين الحديثة التي أنتجتها قرائح العرب، ووصلت إلى نيجيريا إثر صدورها، وأهمها الشعر السياسي، الاجتماعي، والحماسي، والهجاء، والغزل.

١- الشعر السياسي: الغرض الأسمى من هذا الغرض هو تسجيل أهم حوادث مستجدات في حقل سياسة البلاد، من آمالها وآلامها بالسياسيين. والشعر السياسي عندهم نوعان. النوع الأول: هو ماذهب به شعراء نيجيريا إلى تصوير سياسة البلاد على نحو ما يثير العواطف، والاحاسيس من سوء تصرفات السياسيين؛ أما النوع الثاني فهو ما يمس بالبلدان الأجنبية خصوصا بلاد العرب، وأميركا.

٢- الشعر الاجتماعي: فهو الشعر الذي يصور المجتمع النيجيري من حيث الأخلاق، والخطط، والمشكلات الاجتماعية مع الحلول لها أحياناً. وياتي في كثير من الآحايين، على طراز النقد والتوجيه للمعنيين.

٣- الشعر الحماسي: هو الشعر الذي يستنهض همم الناشئين، على كف الفساد الشائع في المجتمع، بعد أن فشلت وسائل سلمية، فيحمس الشعراء الشباب منهم على الثورة في وجه الفساد والمفسدين في البلاد مهما يكلفهم الأمر.

٥- الغزل: إن من الأغراض الشائعة عند الشعراء، ولا سيما الشباب منهم هو التغزل بالفتيات، فقلما، يخلو هذا الغرض من دواوينهم. يقصد به الشاعر محبوبته على طراز شعراء العرب القدامى، ولكنه من نسيج الغزل العذري، لا من الصريح البذيء.

وهناك أغراض أخرى، لم تنل صيتا كأبواب الشعر المذكورة، كوصف الحرب الأهلية مثلاً، غير أن هؤلاء الشعراء، كانوا، ولا يزالون، يمدحون، ويرثون، ويصفون، ويعتذرون، في قصائدهم إلا أنهم، أضافوا، هذه الأغراض إلى فنون الشعر المعروفة عندهم قديما. ولعل الدكتور عيسى البي أبو بكر، رئيس قسم اللغة العربية، بجامعة إلورن، سابقاً، يتقدمهم في هذا العصر.

ومن عيون شعره بائية ألقاها الشاعر في المؤتمر القومي للغة العربية الذي نظمه قسم اللغة العربية، بجامعة كنو، عام ١٩٨٧م، إذ قال:

يــا مرحباً بجموع الـفضل والأدب — في موطن العلم والأخلاق والحسب
يا معهداً ينشر الآداب من سعة — يشقى الخلائق من ماء النهى العذب
جعلت منا رجالا عز جانبهـــم — فازوا غداة نضال القول بالغلــب
قومت ألسننا في القوم فائقـــة — حديثنا في النوادي أحسن الخطــب
بشراكم لغة القرآن تنشدكـــم — وتطلب اليوم منكم أعظم الطلـب
أيعبث القوم في ساحات حرمتهــا — وهل يعيثون بالأمجاد والرتــب؟
هي التي ربت الأجيال تربيـــة — تحفهم بحنان الحب والحـدب
أنارت الدرب في جنح الظلام لهـم — وآمنتهم من التضليل والعـطب
هذي القصيدة أهديها مساهمـــة — مني وتقديمها من واجــب الأدب

النثر في هذا العصر:

من الواضح أن النثر العربي قد بلغ في هذا العصر ذروته. وقد تغير، وتطور، وتحرر بعض الشيء من القيود التقليدية إلى روح العصر، في أسلوبه، وشكله. ولعل كلمة ألقاها الشيخ آدم عبد الله الإلوري، بجامعة إبادن، عام ١٩٦٢م، في مؤتمر للبحث عن طريقة تعليم اللغة العربية في المدارس، والكليات، خير مثال في هذا المجال، يقول فيها:

"أيها السادة، هذه خطوط عريضة، وشموع ضئيلة، أتقدم بها إلى حضراتكم، وأضعها بين أيديكم قبل الخوض في هذه المهام التي عرضت عليكم، لعلها تلقي ضوءا على تلك الدياجير، ويساعد في الحصول على نتيجة نافعة، فأقول:

لقد انطبعت اللغة العربية بطابعين اثنين، يكسبانها امتيازا خاصا على سائر اللغات الراقية، وهما الطابع الثقافي الدولي، والطابع الديني الإسلامي. أما الطابع الثقافي، فباعتبارها لغة ذات ثقافة راقية عريقة في التاريخ، ذات مكانة مرموقة في الصعيد الدولي. وبعبارة أخرى، هي لغة تتكلم بها أمم عظيمة من أمم آسيا، وأفريقيا، لاتقل عن مائة مليون نسمة.

وقد كانت ولا تزال تلعب أدواراً هامة في ميدان العلم، والتاريخ، والفلسفة، والسياسة الى الوقت الحاضر. وبالتالي هي اللغة الوحيدة في القارة الأفريقية التي تستطيع أن تتجاوب مع اللغات الراقية في آسيا، واوربا، وأمريكا، عند تفاخر اللغات.

أما الطابع الديني، فلأنها كتاب مقدس، يدعم عقيدة سماوية تؤمن بها أمة عظيمة من أمم الأرض، لاتقل عن ستمائة مليون، وهي عقيدة الإسلام التي اتخذت هذه اللغة لسانا، واعتمدت حروفه للقرآن كتابا. واعتبرت هذه اللغة صلة تربط أواصر أهل هذه العقيدة على اختلاف أجناسهم، وألوانهم. كل هذا، أضاف إلى العربية قدسية كبرى في نفوس العرب، وغيرهم من أمم الأرض، فانكبوا على تعلمها ونشرها، واعتبروا تعليمه، وتعلمها عبادة تقربهم إلى الله زلفى....".

يتقمص هذا النثر لباس النثر الفني الجديد، وليس فيه سجع مثقل على اللسان، إلا ماجاء عفواً، إن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على ما وصل إليه النثر الفني في هذا العصر من فصاحة لفظ، وبلاغة معنى.

ومن عظماء اللغة العربية في هذا العصر، الأستاذ الدكتور علي نائبي سويد، والبروفيسور إسحاق اوغبيه، والأستاذ الدكتور شيخو أحمد سعيد غلادنثي، والأستاذ عبد الرحيم عيسى الأول، والأستاذ الدكتور حامد ثاني، والبرفيسور زكريا إدريس حسين، والأستاذ مرتضى بدماصي، والشيخ زغلول سنوسي، والأستاذ عبد الرزاق ديرمي أبوبكر، والشيخ عبد اللطيف أديكليكن.

٥- اللغة العربية في عصر الازدهار (٢٠٠٠م –)

قد نشط التعليم العربي نشاطا عظيما بكثرة العلماء التقليديين، والأكاديميين في الجامعات، والمعاهد الأهلية، وتقدمت اللغة العربية تقدما حثيثا، من وجوه عدة، منها:

١- أن معظم الشعب النيجيري، شعب مسلم، يعتز بإسلامه، وباللغة العربية، ووجودها في الجامعات النيجيرية، إما كقسم مستقل، وإما بالازدواج بالدراسات الإسلامية.

٢- إن السلف والخلف من أبناء نيجيريا، على درجة عظيمة بالاهتمام اللغة العربية، فاهتموا بإرسال أبنائهم إلى خارج نيجيريا لطلب العلوم العربية من ناحية، والعلوم الأخرى من ناحية ثانية.

٣- ازدياد التوعية الإسلامية بإعلان الشريعة الإسلامية من قبل بعض ولايات نيجيريا الحديثة. وبحمد لله، قد نال أكثر من ثلاثين محاضراً مواطناً درجة الأستاذية في مجال الدراسات العربية والإسلامية، وزهاء سبعين منهم نالوا درجة دكتوراه، في المجالين، بينما، وصل أصحاب الماجستير إلى ثلثمائة واحد. وما أكثر الليسانس في الوقت المعاصر !!!

ومن ناحية الشعر والنثر، فليس هنالك فروق جذرية في الإنتاج، وقد كثر الشعراء، وتعدد الكتاب، وكل منهم ينتج حسب مقدرته العلمية، وموهبته الفنية.

ومن أبرز الأدباء المعاصرين، الدكتور عيسى ألبي أبو بكر، والدكتور حمزة إشولا عبد الرحيم، والدكتور مشهود محمود محمد جمبا، والشيخ حبيب الله آدم عبدالله الإلوري وآخرون.

بعض خصائص اللغة العربية في نيجيريا:

إن للغة العربية في نيجيريا خصائص تميزها عن غيرها منها: أنها تتسم بسمات إسلامية في الشكل والمضمون من جهة، ويستعين الكتاب بالسجع في مستهل المقالات والرسائل، وبنكت بلاغية كالاقتباس والتضمين من جهة أخرى، وتقييد الحروف العربية عند حلول الحوادث بالحروف الأبجدية فيرمزون بها إلى الأعداد المعينة، أو في بعض حروف الآيات القرآنية من جهة ثالثة.

ثم يقوم النابغون منهم بتخميس أو تربيع بعض الأشعار التي تنال إعجابهم في المديح النبوي، أو في الشعر التعليمي، وإن كانت البحور المطروقة في غالب الآحايين لاتتجاوز بحر الطويل، والبسيط، والوافر، والرمل، والخفيف، والكامل. وقد وجدنا ميزة أخرى في أشعارهم، وهي القصائد المهملة من النقط، نلمح هذا، كثيرا عند الشعراء الصوفيين.

ومن خصوصياتهم أن بعض علماء نيجيريا، يجردون أسماءهم من مؤلفاتهم عمدا، فيكتفي بالمعرفة بها تلاميذهم، ورفقائهم، ومع ذلك وجد عدد كبير مِنْ اجتراً على قول شعر فأجاد، وعلى تأليف كتاب فأفاد. وأغلب الظن أنَّ حذف الأسماء، يقع عن رضا بعض المؤلفين الذين يخشون طعن الطاعنين. وقد حمل هذا التجهيل بعض أصحاب المطابع في البلاد العربية، حيث نسبوا بعض كتب علماء نيجيريا إلى علماء العرب نسبة لا أساس لها من الصحة.

أما في النطق بالحروف العربية، فيقع الخطأ كثيرا في بعض الحروف العربية، ولعل السبب في ذلك، أن بعض الحروف غير موجودة أصلاً في بعض لغات نيجيريا. وقد ذهب غلادنثي، في كتابه "حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا" إلى أن ثمانية حروف، معدومة في لغة هوسا، وهي ث، ح، خ، ذ، ض، ظ، ع، ص.

١- فالثاء ينطقونها سيناً، فيقولون مثلاً: سار، مسال، لبس، بدل، ثار، ومثال، ولبث.

٢- الحاء ينطقونها هاء. يقولون: الهمد، الرهمن، الرّهيم بدل، الحمد، والرحمن، والرحيم.

٣- الخاء ينطقونها كافاً أو هاء، يقولون مثلا: كالدون، أو هالدون، كرج، أو هرج، بدل خالدون، وخرج.

٤- الذال ينطقونها زاياً، مثال ذلك: زلك، زهب، بدل، ذلك، وذهب.

٥- الضاد ينطقونها لاماً، أو دالاً، أو راء فيقولون مثلاً: المغلوب أليهم ولا الآلين، أو المغروب أليهم ولا الرالين، بدل المغضوب عليهم ولا الضالين. ويقولون، مرد، الأرد في مكان مرض، والأرض، وهكذا.

٦- الظاء ينطقونها زاياً: لا يستطيع الهوساويون أن يفرقوا بينه وبين الزاي لعدم وجود هذا الصوت في لغتهم، يقولون مثلاً: زهر، الزهر، الزلام، بدل ظهر، والظهر، والظلام.

٧- العين ينطقونها همزة، وهذا اللحن شائع في نيجيريا لا تكاد قبيلة تخلص منها، فنقول، مثلاً: الألِيم، وأليه، وأم، في محل العليم، وعليه، وعم.

وظاهرة أخرى تتعلق بالنطق، هي محاولة تحريك أواخر الكلمات العربية في الوصل والوقف معا. وهو الذي جعلهم يحركون أواخر الكلمات بما فيها الأسماء، ويمدونها قليلا، فيقولون: محمدو، وأحمدو، وشيخو، بدل محمد، وأحمد، و شيخ.

ومن خصائص النطق أيضا تحريك وسط الاسم الثلاثي الساكن، فيقولون البحر، والنعل، والبطن، بفتح العين بدل البحر، والنعل، والبطن بالسكون، ويحركون أيضاً الحرف الثاني من بعض الأسماء، مثل: يحيى، أو يطيلون حركة الحرف الذي قبله، ويحذفون الحرف الساكن، مثاله: آمد بدل أحمد.

مشكلات اللغة العربية في نيجيريا:

إن المشكلة التي تجابه العالم الإسلامي في التعليم تختلف بوجه خاص عن المشكلات التي تواجه العالم العربي. فالعالم الإسلامي بغرب أفريقيا، يعاني مشكلة تعدد اللغات ما بين اللغة الأم، ولغة الحكومة، ولغة الديانة كما في نيجيريا مثلا، ففيها عدة لغات. وقد سعت الحكومة إلى الاعتراف بثلاث منها هي: الهوسوية، واليوربوية، والإيبوية ومن بين هذه المشكلات، مشكلة الغزو الثقافي.

لقد غزت الثقافة الغربية بلاد العرب أولا، قبل أن تغزو بلاد الإسلام، فهانت على العرب ثقافتهم، ولغتهم وديانتهم إلا قليلاً من المؤمنين منهم. وليس أدل على ذلك، من إقبال كثير من المثقفين العرب على من يتكلم معهم باللغة الإنجليزية، أو الفرنسية، دون من يتكلم معهم بالعربية من غير أبنائها، ويحتجون على ذلك بما لا مبرر له من الحجج الواهية عند من يحبون العربية.

وأصبحت القضية كما رأها الدكتور عيسى ألبي أبو بكر في سباعياته، إذ قال:

ألد أعدائك الأبناء يا ضـــاد　　أمر تعل له بالحزن أكبـــاد

راموا العلا، وسموم اللحن سارية　　في قولهم وهم بالعجز أسيــاد

قالوا بأنك للإعراب ميتـــة	وقد أطاحوا الذي أسلافهم سادوا
يعيرون مساعي سيبويه وفـــي	قلوبهم لحماة الدين أحقـــــاد
فصحى ستحيين حتما رغم أنفهم	لتستعاد إلى الأعراب أمجـــاد
لا تهدموا قلعة الفصحى بغيظهم	بها تحصن آباء وأجـــداد
من يبلغ اليوم بالأحزان حافظنـا	يا شاعر النيل قد خانتك أحفاد

والحقيقة أن معاملة اللغة العربية بهذه الطريقة، ليس سببا لغويا كما يبدو في الظاهر، وإنما هو سبب ثقافي. ولاتخلو اللغة العربية من مشكلات وصعوبات يكابدها كل من المعلم والمتعلم. أعتقد أن تذليل تللك الصعوبات غير ممكن إلا بعد دراسة وافية لحركة هذه اللغة وآدابها في نيجيريا، والوقوف على الدور الخطير الذي قامت به هذه اللغة في الماضي، ومدى أثرها في الحياة العلمية، والدينية، والاجتماعية.

ويُلاحظ - بالرّغم من اعتراف الحكومة بقيمة اللغة العربية- أن تدريسها لم يلق التشجيع في المدارس العامة، وخاصة في جنوب نيجيريا، إذ ليست هناك عناية لائقة بتدريب مدرسي اللغة العربية تدريباً مناسباً. ومن الحقيقة التي لاتقبل أدنى شك، أن فاعلية تعليم اللغة العربية تعتمد على شروط، وعوامل منها التدريب الخاص لمعلميها.

الاقتراحات:

بعد اكتشافنا الأمراض التي تعاني منها اللغة العربية بأنواعها المختلفة، فمن الأهمية بمكان، أن نشير إلى بعض الاقتراحات التي قد تزيل عقباتها، عاجلاً أو آجلاً.

١- يجب على كل من يقوم بتدريس اللغة العربية، والدراسات الإسلامية في كل مكان، أن يعد مهنته من أسمى المهن، وأشرف الأعمال. وعليه أن يحاول مهما كانت الظروف، ومهما كانت المحاربة النفسية، أن يرغب الناس في كلتا المادتين.

٢- يجب على الحكومة أن توفر كل الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس العربية، لتساعد على فهم اللغة العربية، نطقاً، وكتابة، وتأليفاً.

٣- تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية في قاعات الدرس، واستعداد أسئلة الامتحانات، وفي كتابة أطروحات، ورسائل أكاديمية أخرى.

٤- تطوير مناهج اللغة العربية على أن تشتمل المقامات الحريرية، والمفصورة الدريدية، ومختصر الخليل، وغيرها من بين الكتب التي كلف بها نابغوها في هذه الديار.

٥- وضع كتب خاصة لتدريس اللغة العربية، تلائم مستوى الطالب اللغوي، بوصفها لغة أجنبية.

٦- تأسيس المدارس الثانوية من قبل الحكومة والأفراد في أرجاء البلاد كلها، لتكتظ الفصول بالدارسين في جامعات نيجيريا، فعدد الطلاب الذين يلتحقون بأقسام اللغة العربية في الجامعات، والمعاهد العليا، ضئيل جداً، خصوصا في جنوب نيجيريا.

٧- قيام المتخصصين في مجال العربية بحملة توعية في عواصم البلاد وقراها عن أهمية اللغة العربية.

٨- يجب أن تشكل لجنة تتولى اختيار الكتب المدرسية التي تناسب طلاب أقسام اللغة العربية بكليات التربية، بشرط أن تضم اللجنة مجموعة من خبراء جامعات نيجيريا، وأساتذتها الكبار.

٩- إرسال طلاب العربية إلى قرية اللغة العربية بإنغالا في ولاية برنو لمزيد من التمرين على الثقافة العربية.

١٠- يجب على حكومة نيجيريا، إنشاء مطبعة تقوم بطبع كل من: مجلدات الكتب، والمجلات، والمذكرات.

١١- يجب على الدول العربية أن تقدم أدوات دراسية للمدارس العربية في نيجيريا، وإلكترونات صوتية، وغيرهما من الوسائل الحديثة، التي من شأنها أن تنهض بالثقافة العربية كما تفعل فرنسا باللغة الفرنسية في البلاد.

١٢- تزويد المكتبات بالكتب العربية من قبل البلدان العربية.

١٣- أن تقوم العرب والبلاد الإسلامية بوضع كتب خاصة للدارسين غير العرب وغير المتخصصين في اللغة العربية بألفاظ مختارة من بيئتهم، فإذا قام المسلمون أو العرب بهذه الأدوار، فإن اللغة العربية – بلا شك- ستزدهر ازدهاراً كبيراً، وتنتشر انتشاراً واسعاً، لا في نيجيريا فحسب، ولكن في جميع البلاد الإسلامية بغرب أفريقيا بشكل عام.

مستقبل اللغة العربية في نيجيريا:

يقال: إن من يريد أن يتكهن في المسقبل، فلينظر إلى الماضي. ويصدق هذا الحديث إلى حد كبير فيما يتعلق بمستقبل اللغة العربية وثقافتها في نيجيريا. فقد سبق أن راينا مدى ازدهار هذه الثقافة في القرن التاسع عشر الميلادي، في شمال نيجيريا، الذي يشكل عددا كبيرا من سكان نيجيريا، حيث ظلت اللغة العربية قرنا كاملا في الإمبراطورية الفلانية بعد أن ظلت اللغة العربية كذلك في الامبراطورية البرناوية عدة قرون.

ورأينا أيضا كيف سطا الاستعمار البريطاني على نيجيريا، وأحل لغته الانجليزية محل اللغة العربية منذ أوائل القرن العشرين، بذلك أنزل العربية إلى الدرجة الثانية، ثم إلى الدرجة الثالثة؛ بحكم اللغة الفرنسية التي تدرس في نيجيريا من أجل أمرين مهمين:

أولاً: إن الأقطار المجاورة لنيجيريا فرنكونية. آخِراً: إن المشاريع الاقتصادية الفرنسية كثيرة في البلاد، والتعامل معها يحتاج إلى فهم اللغة الفرنسية، فنرى أن اللغة العربية لن تعود إلى مكانتها الأولى إلا إذا تحركنا نحن المسلمين تحركا يحيى به أمجاد السلف، ولايتم ذلك إلا بالإقبال على دراستها، والمباهات بالانتساب إليها، والتضحية لها، والخوض مع الخائضين في ترقيتها. وإذا ازدادت ولايات أخرى من جنوب نيجيريا بالإضافة إلى ولايات شمال نيجيريا بإعلان تطبيق الشريعة الإسلامية دستوراً، فإن اللغة العربية ستعود إلى مركزها الثاني، بإذن الله تعالى وقدرته.

ربنا لاتؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا، ربنا ولاتحمل علينا إصراً كما حملته على الذين من قبلنا، ربنا ولاتحملنا ما لاطاقة لنا به، واعف عنا، واغفر لنا، وارحمنا أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين.

رابعاً: أخبار مجمعية

رسائل الدكتوراه والماجستير

حرصاً من المجمع على التَّعاون والتنسيق مع المؤسسات العلمية والأكاديمية، وعلى رأسها الجامعة الأردنية، فقد أُجريت في قاعة الندوات والمحاضرات في المجمع مناقشة الرسائل الآتية المقدَّمة إلى الجامعة الأردنية:

رسائل الدكتوراه في كلية الآداب – قسم اللغة العربية

- رسالة دكتوراه مقدَّمة من الطالب رزق الله "محمد جودت" عبدالله رزق الله، عنوانها: "الرواية الفلسطينية المعاصرة (١٩٩٠– ٢٠٠٥) دراسة في الرؤية والتشكيل"، وتألّفت لجنة المناقشة من الدكتور سمير قطامي المشرف/ رئيساً، وعضوية: الأستاذ الدكتور محمد حسن عصفور والأستاذ الدكتور إبراهيم السعافين والأستاذ الدكتور محمد أحمد المجالي، وذلك يوم الأحد ١٥ شعبان ١٤٣٢هـ، الموافق ٢٠١١/٧/١٧م.
- رسالة دكتوراه مقدَّمة من الطالبة عُريب محمد علي عيد، عنوانها: "الخطاب النبوي في ضوء اللّسانيات الاجتماعية"، وتألّفت لجنة المناقشة من الأستاذ الدكتور جاسر أبو صفية المشرف/ رئيساً، وعضوية: الأستاذ الدكتور عبدالله عنبر والأستاذ الدكتور سمير استيتية والدكتور جعفر عبابنة، وذلك يوم الأحد ٢٢ شعبان ١٤٣٢هـ، الموافق ٢٠١١/٧/٢٤م.
- رسالة دكتوراه مقدَّمة من الطالبة عائشة إبراهيم حسن الملاّح، عنوانها: "التأثير في المتلقي عند الجاحظ في ضوء علم البرمجة اللغوية العصبية"، وتألّفت لجنة المناقشة من الدكتور عبد الكريم الحياري المشرف/ رئيساً، وعضوية: الدكتور زياد الزعبي والدكتور إسماعيل

عمـايرة والـدكتور ياسـين عـايش، وذلـك يـوم الاثنـين ٨ رمضـان ١٤٣٢هـ، الموافق ٢٠١١/٨/٨م.

- رسـالة دكتـوراه مقدَّمـة مـن الطالـب عمـر محمـود محمـد دعسـان، عنوانهـا: "يحيـى بـن سـلامة الحصـكفي أديبـاً"، وتألّفـت لجنـة المناقشـة مـن الأسـتاذ الـدكتور عبـد الجليـل عبـد المهـدي المشـرف/ رئيسـاً، وعضـوية: الأسـتاذ الـدكتور صـلاح جـرّار والـدكتور ياسـين عـايش والـدكتور عـدنان زهيـر عبيـدات، وذلـك يـوم الأربعـاء ١٠ رمضـان ١٤٣٢هـ، الموافـق ٢٠١١/٨/١٠م.

رسائل الماجستير في كلية الآداب – قسم اللغة العربية

- رسـالة ماجسـتير مقدَّمـة مـن الطالـب أنـور محمـود خليـل الشـعر، عنوانهـا: "توظيـف التـراث فـي الشـعر الفلسـطيني المعاصـر فـي العقـد الأول مـن القـرن الواحـد والعشـرين"، وتألّفـت لجنـة المناقشـة مـن الأسـتاذ الـدكتور شـكري عزيـز الماضـي المشـرف/ رئيسـاً، وعضـوية: الأسـتاذ الـدكتور إبـراهيم السـعافين والأسـتاذ الـدكتور صـلاح جـرّار والـدكتور محمـد عبيـدالله العزازمـة، وذلـك يـوم الأربعاء ٣ رمضان ١٤٣٢هـ، الموافق ٢٠١١/٨/٣م.